



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IONE MENDES SILVA FERREIRA

**Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no
Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância**

UBERLÂNDIA
2021

IONE MENDES SILVA FERREIRA

**Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no
Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/FACED/UFU como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientação: Profa. Dr^a Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F413f
2021 Ferreira, Ione Mendes Silva, 1969-
 Formação didática de professoras da educação infantil com foco no
 desenvolvimento da personalidade desde a infância [recurso eletrônico] /
 Ione Mendes Silva Ferreira. - 2021.

 Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5327>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 23/2021/297, PPGED				
Data:	Primeiro de outubro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[08:00]	Hora de encerramento:	[12:35]
Matrícula do Discente:	11713EDU017				
Nome do Discente:	IONE MENDES SILVA FERREIRA				
Título do Trabalho:	"Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Formação de professores e didática desenvolvimental na Educação Básica e Superior: uma intervenção em escolas públicas mineiras"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (meet.google.com/cqh-qyob-qf), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elaine Sampaio Araujo - USP; Sandra Valéria Limonta Rosa - UFG; Camila Turati Pessoa - UFU; Ruben de Oliveira Nascimento - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeira a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/10/2021, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valéria Limonta Rosa, Usuário Externo**, em 04/10/2021, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Sampaio Araujo, Usuário Externo**, em 04/10/2021, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruben de Oliveira Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/10/2021, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/10/2021, às 08:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3077743** e o código CRC **0046E5A1**.

A minha Mãe (in memoriam), pela vida dedicada ao ofício de alfabetizar crianças.

A todas as crianças pequenas do mundo e às suas professoras.

A todas as vítimas da Covid-19 e suas famílias.

Oração pagã de agradecimento¹

ANA MARIA DE JESUS NOLVINA NOGUEIRA VICENTE PEREIRA JOSÉ LOUREÇO MEUS AVÓS VICENTINA PEREIRA VALDETE NOGUEIRA MEUS PAIS SUZANA IZABEL SOLANGE DAVI MOISÉS DANIEL MEUS IRMÃOS **VOCÊS ESTÃO EM MIM** TIOS MATERNOS E PATERNOS PRIMAS E PRIMOS SOBRINHAS E SOBRINHOS CUNHADAS E CUNHADOS **OBRIGADA** NAÍDE GUEDES ROSANA CARVALHO GRASIELA BERNARDES INÁCIO PEREIRA CRISTIANO RACIOPI QUERIDOS AMIGOS DE INFANCIA E COLEGAS DA ESCOLA **ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO ROCHA** DONA DOROTÉIA DONA NINA BIBLIOTECÁRIAS PROFESSORAS TEREZINHA BERNARDES MARIA DA CONCEIÇÃO BERNARDES MARIA DAS DORES BERNARDES VERA RACIOPPI MARIA IMACULADA MARIA DAS GRAÇAS LÚCIA FONSECA ÂNGELA CARDOSO DONA WILCA BAÍA MARIA HELENA DONA CÉLIA DONA ELIZABETH PROFESSOR JOSÉ MARIA DE OLIVEIRA DONA NEIDE MERENDEIRA DONA ZILÁ DONA NITA ALVARENGA **ME HIZO LO QUE SOY** DONA OLÍVIA GUEDES JADICA GUEDES ODETE BERNARDES AMÁLIA BERNARDES DONA ILDA BERNARDES HUMBERTO BERNARDES MARLENE IMACULADA **CÓRREGO DANTA MG OBRIGADA** MAURO FERREIRA **GRATIDÃO ETERNA** TEREZINHA BERNARDES MIGUEL VICENTE FERREIRA **GRATIDÃO** RICARDO MENDES FILHO QUERIDO **ME FEZ O QUE SOU** DONA MIRIAN SR. VITOR CRISTINA DENISE SILVANA SÃO PAULO SP **THANK YOU** ISaura Bete Edy Eloisa Saionara **ARAXÁ MG OBRIGADA** LAURA MENDES FILHA QUERIDA **MERCI POUR TOUT** LILIA CARRARI MARIA DAS BROTAS ANTÔNIO MARQUES LENÚCIA MOURA SOCORRO PAIM IVANA GOUVEA MARIELENA SOUZA SOLANGE TEIXEIRA REJANE FAÇANHA VANDERSON PROFESSOR EUDES BAIMA BEZERRA PROFESSORAS LÊDA VASCONCELLOS BÊTÂNIA MORAIS SANDRA GADELHA **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ FACULDADE DOM AURELIANO MATOS LIMOEIRO DO NORTE CE** IVONILDE BANDEIRA **ESCOLINHA REINAÇÕES GRATIDÃO** PROFESSORAS DULCE BARROS NANCY NONATO SANDRA LIMONTA RUTH SOUZA SOLANGE MAGALHÃES DIANE VALDÉZ MARILZA SUANO JAQUELINE VELOSO MÍRIAN FÁBIA MARIA EMÍLIA MARGARIDA MARÍLIA GOUVEIA IVONE GARCIA PROFESSORES MARCOS LOUREIRO JOÃO FERREIRA LUIS DOURADO VALDEMAR SQUISSARDI JOSÉ CARLOS LIBÂNEO CARLOS CARDOSO **FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS UFG DANKE** MARIA TEREZA DOS SANTOS ROSIMEIRE DINIZ POLIANA CARVALHO YASMIN LIRA AMANDA GUEDES MARIA HELENA MARIANA DAMIÃO BÁRBARA SOUZA CLEIDNA LANDIVAR CLÁUDIA BARRETO FATINHA EDNA RIBEIRO ROSIRIS PEREIRA MARIA JOSÉ PEREIRA SÔNIA SANTANA ATHAÍDE FELÍCIO DEISE MESQUITA ANDREA ALVES MARIA JOSÉ ALMEIDA MARIA ALICE CARVALHO CÉLIA SEBASTIANA ALCIR HORÁCIO ADRIANA RAFAELA **THANK YOU** LEONARDO FONSECA FREDERIKO LUZ MÁRCIA SANTANA EDLÚCIA BARROS LORAYNE FERNANDA CAROLINE ROSÂNGELA FLORISCENA SARA NOGUEIRA DONA SEBASTIANA SR. JOAO BOCA RICA VANDELEIDE ELZA CAMPOLINO RITA BENEDITA LOURDES SIRLEY ODETH LOURIVANY RÚBIA CIDA ROSÂNGELA JÚLIA SR. EDSON SR. CELSO **DEI CEPAE UFG GOIÂNIA GRATITUD** CIDA ALVES MARILENE RAUP VIVIANE CANCIAN SHEILA CARVALHO LUCINÉIA SCREMIN MARIANA CUNHA GENE LIRA RÚBIA MAR ADRIANA DELBÓ ANA DE PELEGRIN ELISA ABRÃO JACIARA LEITE CRISTIANE LEMOS GRAÇA MONTEIRO CYNTHIA BERNARDES RODRIGO RONCATO SUZETE LOURENÇO JANE DARLEY DENISE NOGUEIRA NÚBIA SANDRA ALMEIDA VANDERLEIDA QUEIROZ LARA FELISBERTO EDITH ASSIS NAYARA GODOI **GRATIDÃO** ANDRÉA MATURANO LONGAREZI **GRAZIE DI TUTTO** ROBERTO PUENTES LEANDRO MONTANDON GRASIELA COELHO BIANCA FEROLA SÔNIA FERREIRA AMANDA RODRIGUES EDCARLOS TEIXEIRA ILMA OLIVEIRA PATRÍCIA FRANCO WALÊSKA DIAS EWELLYNE LOPES FLÁVIA CARCANHOLO FLÁVIA ASBAHR CAMILA PESSOA RUBEN NASCIMENTO VALÉRIA LACERDA ELENIRA PINHEIRO MARCELO SOARES JOSÉ MARRA FABIANA FIOREZZI CLÁUDIA SARAMAGO ELIANA SALGE **GEPEDI** CARLOS LUCENA GEOVANA MELO CHRISTIANE PITANGA JAMES MADSON **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA MG FACED UFU VOCÊS ESTÃO EM MIM** ELAINE SAMPAIO MANOEL ORIOSVALDO DE MOURA DÉBORA PIOTTO **GRATIÃO** QUILLERMO ÁRIAS BEATÓN MARIA MILAGROS FLEBES ELEJALDE DIEGO GONZÁLEZ ODALYS ROCHE RAFAEL CAÑEDO **FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD DE HAVANA CUBA GRÁCIAS** TODAS AS CRIANÇAS PEQUENAS DE QUEM CUIDEI EDUQUEI E SUAS FAMÍLIAS **OBRIGADA**.

¹ Essa Oração Pagã de Agradecimento foi inspirada em Silva (2013) que, por sua vez, se inspirou no letreiro esculpido na porta da fachada “*Pasión*” do Templo da Sagrada Família que fica na cidade de Barcelona-Espanha, uma obra do arquiteto catalão Antoni Gaudí (1852-1926). Nossa intensão, assim como a de Silva (idem), foi a de manifestar os nossos mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente nos constituíram e seguem nos constituindo como pessoa e como professora.

Chuva no mar²

*Coisas transformam-se em mim
É como chuva no mar
Se desmancha assim em
Ondas a me atravessar
Um corpo sopra no ar
Com um nome p'ra chamar
É só alguém batizar
Nome p'ra chamar de
Nuvem, vidraça, varal
Asa, desejo, quintal
O horizonte lá longe
Tudo o que o olho alcançar
E o que ninguém escutar
Te invade sem parar
Te transforma sem ninguém notar
Frases, vozes, cores
Ondas, frequências, sinais
O mundo é grande demais
Coisas transformam-se em mim
Por todo o mundo é assim*

Compositores: Marisa Monte e Arnaldo Antunes

² Música gravada no álbum *Canto* lançado no ano de 2014.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI). Vincula-se ainda a dois projetos de pesquisa financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Formação de professores e didática desenvolvimental na Educação Básica e Superior: uma intervenção em escolas públicas mineiras e Ensino Desenvolvimental e pesquisas de intervenção didático-formativas: a unidade pesquisa-formação, ambos coordenados pela Prof.^a Dra. Andréa Maturano Longarezi. A investigação está orientada filosófica e epistemologicamente pelo Materialismo Histórico-dialético (MHD), pela Teoria Histórico-cultural (THC), pela Teoria Desenvolvimental (TD) e pela Teoria Histórico-cultural da Personalidade (THCP). Do ponto de vista metodológico a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma Intervenção Didático-formativa (IDF) que 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/a. Duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia/GO participaram da fase de campo desta pesquisa que teve duração de dois semestre letivos (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019). O objeto de estudo desta investigação é a relação entre formação didática de professores e o desenvolvimento da personalidade das crianças na Educação Infantil. Nosso problema de pesquisa se circunscreve em saber o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil. Definiu-se como objetivo principal deste trabalho compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa para a organização de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil. Assume-se como objetivos específicos: 1. propor um processo de IDF com foco na instrumentalização teórico-metodológica na perspectiva da THC e da TD; e 2. apreender as unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* desencadeadoras da formação docente para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade. O método de exposição deste trabalho orientou-se por meio de *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* nos quais foi possível identificar, por parte das professoras partícipes desta pesquisa, a vivência dessas unidades dialéticas que, em nossa compreensão, corroboram uma formação didática de orientação dialética e potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças desde a Educação Infantil. Nossas análises confirmaram a Tese de que a formação de professores de Educação Infantil numa perspectiva desenvolvimental, que se dê pela vivência das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* gera a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico desenvolvidor da personalidade das crianças dessa etapa educativa e de suas professoras. Conclui-se que a docência e a formação didática desenvolvedora de professores precisam estar articuladas se de fato almejamos o desenvolvimento integral da personalidade de todos os sujeitos, crianças e professoras da Educação Infantil

Palavras-chave: educação infantil; formação de professores; personalidade; teoria histórico-cultural; teoria desenvolvimental.

ABSTRACT

This work is linked to the Knowledges and Educational Practices Research Line of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) and the Group of Studies and Research in Developmental Didactics and Teacher Professionalization (GEPEDI). It is also linked to two research projects funded by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), *Formação de professores e didática desenvolvimental na Educação Básica e Superior: uma intervenção em escolas públicas mineiras* and *Ensino Desenvolvimental e pesquisas de intervenção didático-formativas: a unidade pesquisa-traformação*, both coordinated by Prof. Andréa Maturano Longarezi. The research is guided philosophically and epistemologically by the Historical-Dialectical Materialism (MHD), the Cultural-Historical Theory (THC), the Developmental Theory (TD), and the Cultural-Historical Theory of Personality (THCP). From the methodological point of view, the research was developed from a Didactic-Training Intervention (IDF), which is an investigative-training action, from which an intervention is intentionally made in the educational context through the didactic training of the teacher. Two Kindergarten teachers from the Municipal Education Network of the city of Goiânia/GO participated in the field phase of this research, which lasted two school semesters (second semester of 2018 and first semester of 2019). The object of study of this research is the relationship between didactic training of teachers and the development of children's personality in Early Childhood Education. Our research problem is circumscribed in knowing what and how the formative process of the teachers participating in the research moves towards the constitution of a personality-developing obutchénie of children in Early Childhood Education. The main objective of this work was to understand and analyze the formative movement undertaken by the teachers who participated in this research for the organization of a personality-developing obutchénie in Early Childhood Education. We assume as specific objectives: 1. to propose a process of IDF with focus on the theoretical-methodological instrumentalization in the perspective of THC and DT; and 2. to apprehend the dialectic units content-form, imitation-creation and rupture-development that triggered the teachers' formation for the constitution of a personality-developing obutchénie. The method of exposition of this work was guided by means of isolates, episodes, and scenes in which it was possible to identify, on the part of the teachers participating in this research, the experience of these dialectical units that, in our understanding, corroborate a didactic formation of dialectical orientation and potentially developing the personality of children since Kindergarten. Our analyses confirmed the thesis that the training of Kindergarten teachers from a developmental perspective, which is given by the experience of the dialectical units content-form, imitation-creation, and rupture-development generates the possibility of a didactic-pedagogical work that develops the personality of the children of this educational stage and of their teachers. We conclude that the teaching and didactic developmental training of teachers need to be articulated if we really want the full development of the personality of all subjects, children and teachers of Early Childhood Education

Keywords: early childhood education; teacher education; personality; cultural-historical theory; developmental theory.

RESUMEN

Este trabajo está vinculado a la Línea de Investigación de Conocimientos y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) y al Grupo de Estudios e Investigación en Didáctica del Desarrollo y Profesionalización de la Enseñanza (GEPEDI). También está vinculado a dos proyectos de investigación financiados por la Fundación del Amparo a la Pesquisa del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) Formación de profesores y didáctica desenvolvimental em la Educación Básica e Superior: una intervención em escolas públicas mineiras y Ensino Desenvolvimental y pesquisas de intervención didático-formativas: la unidade pesquisa-formação, ambos coordinados por la Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi. La investigación asume un enfoque cualitativo y se orienta filosófica y epistemológicamente por el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), la Teoría Histórico-Cultural (THC), la Teoría del Desarrollo (TD) y la Teoría Histórico-Cultural de la Personalidad (THCP). Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló a partir de una Intervención Didáctico-Formativa (IDF) que es una acción formativa-investigativa, a partir de la cual se realiza, intencionadamente, una intervención en el contexto educativo a través de la formación didáctica del profesor (LONGAREZI, 2017). Dos profesores de Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de la ciudad de Goiânia/GO participaron en la fase de campo de esta investigación que duró dos semestres escolares (2º semestre de 2018 y 1º semestre de 2019). El objeto de estudio de esta investigación es la relación entre la formación didáctica del profesorado y el desarrollo de la personalidad en la Educación Infantil. Nuestro problema de investigación se circunscribe en conocer qué y cómo mueve el proceso formativo de los profesores participantes de la investigación para la constitución de una obutchénie desarrolladora de la personalidad de los niños en Educación Infantil. Se definió como objetivo principal de este trabajo comprender y analizar el movimiento formativo emprendido por las maestras que participaron en esta investigación para la organización de una obutchénie desarrolladora de la personalidad en Educación Infantil. Se asumen como objetivos específicos: 1. proponer un proceso de FID con foco en la instrumentalización teórico-metodológica en la perspectiva de la THC y la TD; y 2. aprehender las unidades dialécticas contenido-forma, imitación-creación y ruptura-desarrollo que desencadenaron la formación de los profesores para la constitución de una obutchénie desarrolladora de la personalidad. El método de exposición de este trabajo fue guiado por medio de aislamientos, episodios y escenas en los que se pudo identificar, por parte de los profesores participantes de esta investigación, la vivencia de estas unidades dialécticas que, a nuestro entender, corroboran una formación didáctica de orientación dialéctica y potencialmente desarrolladora de la personalidad de los niños desde la Educación Infantil. Nuestros análisis confirmaron la Tesis de que la formación de las maestras de Jardín de Infantes en una perspectiva de desarrollo, que está dada por la vivencia de las unidades dialécticas contenido-forma, imitación-creación y ruptura-desarrollo genera la posibilidad de un trabajo didáctico-pedagógico desarrollando la personalidad de los niños de esta etapa educativa y de sus maestras. Se concluye que es necesario articular la formación pedagógica y didáctica del desarrollo de los docentes, si en realidad se pretende el pleno desarrollo de los niños atendidos en la etapa de Educación Infantil en nuestro país.

Palabras clave: educación infantil; formación de profesores; la personalidad; teoría histórico-cultural; teoría del desarrollo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
THC	Teoria Histórico-Cultural
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia
PNE	Plano Nacional de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UECE	Universidade Estadual do Ceará
FE	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
DEI	Departamento de Educação Infantil
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
TRABEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar
TD	Teoria Desenvolvidora
THCP	Teoria Histórico-Cultural da Personalidade
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-oeste
MHD	Materialismo Histórico-dialético
IDF	Intervenção Didático-formativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TA	Teoria da Atividade
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SME	Secretaria Municipal de Educação e Esporte
GEI	Gerência de Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
OEA	Atividade Orientadora de Ensino
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
UH	Universidade de Havana

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistemas didáticos desenvolvimentais	61
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais crises do desenvolvimento humano segundo D. B. Elkonin	54
Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil conforme Elkonin, de acordo com textos de 1956	63

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 A PESQUISA: MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E EXPOSIÇÃO	43
2.1 Acerca do método Materialista Histórico-Dialético	43
2.2 Quanto ao referencial teórico-metodológico.	47
2.2.1 Teoria Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano.....	47
2.2.2 Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental.....	57
2.2.3 Metodologia da pesquisa e os procedimentos de investigação: Intervenção Didático-formativa.....	66
2.2.4 Formação docente: <i>obutchénie</i> por unidades	71
2.2.5 Quanto ao método de exposição: <i>Isolados, Episódios e Cenas</i>	80
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, MOVIMENTO, TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO	83
3.1 Infância, Criança e Educação Infantil no Brasil	83
3.2 Diagnóstico inicial da pesquisa	95
3.2 Aspectos didático-pedagógicos na Formação de Professoras de Educação Infantil	104
4 PERSONALIDADE E EDUCAÇÃO	112
4.1 Objeto, princípios e importância da Psicologia Infantil	112
4.2 Desenvolvimento humano	119
4.3 Teoria Histórico-Cultural da Personalidade de Lídia Ilinitchna Bozhovich	128
4.4 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade na determinação dos objetos da educação	135
5 POR UMA DOCÊNCIA DESENVOLVEDORA DA PERSONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
5.1 Sobre o início	149
5.2 Isolado A: O encontro com a teoria	156
5.2.1 Episódio A1: “É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?”	157
5.2.2 Episódio A2: “É tão bom sair dessa zona de conforto”	168
5.3 Isolado B: Outros horizontes teórico-práticos	184

5.3.1 Episódio B1: “Até o jeito de pensar agora é diferente”.....	185
5.3.2 Episódio B2: “Agora a minha visão é completamente outra”	196
EPÍLOGO	209
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	244
ANEXOS	254

PRÓLOGO

Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibri [...].

(MARTÍ, 1963)³

Durante nossa⁴ ‘viagem de ida’, ou melhor, ao longo de todo o processo investigativo demandado para a produção deste trabalho e, posteriormente, na ‘viagem de volta’, a sistematização analítica do texto final da pesquisa que ora apresentamos, era-nos recorrente a lembrança de algumas advertências há muito feitas pelo matemático, professor e pesquisador português Bento Jesus Caraça àqueles que se ocupam da complexa tarefa de produzir conhecimento científico a partir de uma perspectiva dialética.

Para Caraça (1998), desde uma perspectiva assim configurada, é condição fundamental ao ato de pesquisar que o pesquisador compreenda a produção científica a partir de, pelo menos, dois aspectos distintos em que esse tipo de produção nos é apresentado. O primeiro deles é aquele que toma a produção científica como algo pronto e acabado, assim como, muitas vezes, essa produção é apresentada nos livros, teses, dissertações, artigos científicos. etc. De acordo com esse autor (1998, p. 5), compreender a produção do conhecimento a partir desse primeiro aspecto levar-nos-ia, inevitavelmente, a incorrer em grave erro, qual seja, o de perceber esse tipo de produção como um todo harmonioso, “onde os capítulos se encadeiam em ordem, sem contradições”.

Uma das consequências práticas de tomarmos a produção científica a partir dessa perspectiva, conforme Caraça (1998), seria assumi-la como algo fechado, homogêneo e individual, em prejuízo de compreendê-la como, de fato, ela se realiza: um labor eminentemente humano, fundamentalmente aberto, essencialmente coletivo e, portanto, colaborativo e, por isso, em permanente transformação.

³ José Julián Martí Pérez (1853-1895) foi um importante político, intelectual, jornalista, filósofo e poeta cubano. Fundador do Partido Revolucionário Cubano (PRC) e um dos organizadores da chamada Guerra Necessária (1895-1898) contra o colonialismo espanhol. Seu pensamento libertário transcendeu as fronteiras de sua Cuba natal para adquirir um caráter universal, desse modo segue inspirando a luta perene de diversos povos contra qualquer forma de colonialismo.

⁴ As criações individuais são anônimas, já dizia Leontiev (1978). Essa afirmação coaduna nosso entendimento sobre a natureza irremediavelmente coletiva e colaborativa do processo de produção e de reprodução da vida humana, e foi pensando assim que optamos por redigir todo esse trabalho na primeira pessoa do plural, menos a parte em que a trajetória profissional da pesquisadora se entrecruza com a sua história de vida. Nosso intento foi o de manifestar nosso mais profundo reconhecimento às inúmeras pessoas, conhecimentos, leituras, vozes, gestos, crises, lágrimas, encontros, desencontros, grupos de estudos, embates, contradições, pensamentos, acontecimentos etc., que, sabemos, somente podem ser construídos e compartilhados social, histórica e culturalmente. Se assim não o fosse, a realização deste trabalho não teria sido possível. Conforme ainda nos adverte Leontiev (1978, p. 78), “[...] é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano”.

Essa é a essência da argumentação de Caraça (1998) no que diz respeito a sua área específica de estudo que foi a Matemática, mas que nos parece apropriada para a defesa do segundo aspecto a partir do qual esse autor nos orienta a compreender a produção científica de modo geral e, então, assumi-la neste trabalho de Tese. Trata-se de entender tal produção enquanto processo, o que convida o pesquisador a acompanhá-la no seu desenvolvimento progressivo, observando a maneira como tal produção vem sendo coletivamente elaborada e colaborativamente transformada ao longo do tempo histórico. Nas palavras do próprio Caraça (1951), ao se buscar compreender a produção do conhecimento a partir dessa segunda perspectiva de análise, “descobrem-se hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições” (CARAÇA, 1951, p. 5).

Para a construção do trabalho em tela, buscamos amparo nesse segundo aspecto apontado por Caraça (1998) relativo à natureza processual, humana, coletiva e colaborativa do fazer científico, pois, como, há tempos, salientou Vieira-Pinto (1960, p. 120), “a realidade deve ser concebida como processo universal”. Mas, “se a realidade é um processo, o conhecimento não pode deixar de sê-lo”, enfatiza Sousa (2004, p. 74).

E se é processo, é também devir! Assim, atentos às advertências feitas por Caraça (1951) e, também, por Vieira-Pinto (1960) e por Sousa (2004), buscamos realizar neste trabalho de pesquisa, um esforço de produzir ciência *no* e *com* o mundo real do devir e não no mundo artificial da permanência. A passagem abaixo explicita nossa compreensão acerca do modo pelo qual optamos por fazer ciência.

Do extremo superior ao inferior da escala, do movimento prodigioso de *expansão* do Universo, ao movimento, não menos prodigioso, das partículas constituintes do átomo, tudo flui, tudo devém, tudo é, a todo o momento, *uma coisa nova*. [...] Este princípio do permanente rejuvenescimento tem preocupado os pensadores de todos os tempos e provocado as atitudes mais contraditórias.

Uns, aceitando-o como um dado real, uma característica fundamental da Natureza, fazem dele a base de partida do seu esforço na compreensão do real. Outros, aterrorizados pelo sentimento de instabilidade que ele provoca, instabilidade que nada poupa, do mundo físico ao mundo social, reagem, procurando substituir o mundo real do *devir*, por um mundo artificial da *permanência* (CARAÇA, 1951, p. 110-111, grifos do autor).

Afora aqueles que tratam a produção do conhecimento como arquétipos de verdade e, nesse sentido, não a reconhecendo enquanto “comunicação dialógica” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 203), estabelecida com diversas fontes orais e escritas, entre estudiosos e pesquisadores das mais diversas áreas das ciências, cujo fazer científico é compreendido enquanto processo e, nessa perspectiva, também como *devir*, há unanimidade em reconhecer

que produzir conhecimento em qualquer área da ciência não é tarefa simples. Por conseguinte, também não o seria no campo da infância, da Educação Infantil⁵ e da formação de seus professores, áreas fundamentais do conhecimento humano, na qual escolhemos atuar e mais recentemente também pesquisar.

Vivenciar a experiência de produzir conhecimento nessa importante área das ciências humanas no momento atual, como uma das exigências precípuas à obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, oportunizou-nos compreender e enfrentar os diversos desafios inerentes a essa tarefa. Todavia, ainda cautos às palavras de Caraça (1998) reafirmamos que as possíveis contribuições de produções científicas para os mais diversos campos do conhecimento humano e, no nosso caso, para o campo da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores, somente se realizarão enquanto tal se seus resultados forem potencialmente deflagradores de novas hesitações, muitas dúvidas e outras contradições e, desse modo, realizarem-se efetivamente enquanto processo: aberto, coletivo, colaborativo, logo, como *devir*. Esperamos ter conseguido!

⁵ A etapa da Educação Infantil no Brasil abrange as atividades de cuidado-educação institucionalizado direcionados a crianças no período de vida que vai do nascimento aos cinco anos e onze meses de idade.

1 INTRODUÇÃO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos,
se não fora a presença distante das estrelas!*

(QUINTANA, 1951, p. 36).

Um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores e pesquisadoras de todos os tempos, lugares e áreas de conhecimento talvez seja identificar o que efetivamente pesquisar, em meio à profusão de possíveis objetos de estudo que abundam na realidade concreta de seus campos científicos. Em nosso caso, a realidade concreta da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores, uma vez que,

se tudo depende de tudo, como fixar a nossa atenção num objeto particular de estudo? Temos que estudar tudo ao mesmo tempo? Mas qual é o cérebro que o pode fazer? Por outro lado, se tudo *devém*, como encontrar, no mundo movente da fluência, os factos, os seres, os próprios objetos do nosso estudo? (CARAÇA, 1951, p. 111, grifo do autor).

Atentos a isso e, até certo ponto, vislumbrando os desafios que teríamos de enfrentar ao encarar a tarefa de produzir um novo conhecimento em nossa área, decidimos por investigar, neste trabalho de pesquisa, a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade na Educação Infantil. Esse será, portanto, o objeto de estudo desta investigação.

Convictos da relevância dessa temática para o campo da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores, esforçamo-nos ao máximo por deixar nas páginas deste trabalho nossa modesta contribuição.

No concernente ao objeto de estudo desta pesquisa, fazem-se necessárias duas importantes ressalvas. A primeira delas está relacionada à perspectiva de formação de professores manifesta nesta pesquisa. Tal perspectiva não fora, aqui, adotada nos moldes do que se convencionou chamar de formação continuada de professores cuja característica principal é sua temporalidade com ações formativas com começo, meio e fim. Ao contrário disso, este trabalho assume a acepção atribuída por Coelho (2020) à formação de professores, qual seja, um processo formativo contínuo que busque romper com a ideia de um projeto de formação com carga horária específica e, muitas vezes, estanque. Fizemos essa opção por entendermos, assim como Coelho (2020), que as demandas de formação docente surgem e se

transformam continuamente. Por essa razão, buscamos compreender o significado de ‘formação contínua’ para, então, incorporá-lo ao nosso trabalho.

Nessa pesquisa utilizar-se-á a expressão contínua ao invés de continuada por entender que, linguisticamente falando, continuada é algo que tem previsão de início, meio e fim, um projeto específico, uma formação específica, com carga horária específica; já a contínua traz a característica de algo que não tem previsibilidade de terminar. É também uma formação posterior à inicial, assim como a continuada, só que não é um projeto específico de carga horária fechada. É uma formação que o tempo todo está sendo renovada *ad infinitum*, posto que as necessidades formativas não cessam e estão em contínuo surgimento e transformação. (COELHO, 2020, p. 29, grifo do autor).

Essa autora ainda destaca:

Outrossim, compreende-se que a formação contínua toma configuração de atividade ao se realizar de modo consciente, não somente em decorrência de uma necessidade particular, mas em função da sua natureza social. Portanto, alça a um distinto patamar em que não se almeja apenas a formalidade do processo em si, mas a expansão da consciência, oportunizando o salto qualitativo que permite ações e operações voltadas para novas aprendizagens. (COELHO, 2020, p. 120).

A segunda ressalva diz respeito à compreensão sobre personalidade assumida neste trabalho, que, por sua vez, está ancorado na concepção marxista de atividade. Ou seja, no que Marx (2004) denominou atividade vital consciente, o trabalho humano⁶; trabalho que, ao ser realizado pelo conjunto dos sujeitos, modifica a natureza e a eles próprios.

Nesse sentido, personalidade será tratada nesta pesquisa enquanto forma especial de atividade humana, uma estrutura psíquica integral que se forma sob influência do ambiente, mas que se torna capaz de transformá-lo, ao mesmo tempo em que também se autotransforma (BOZHOVICH, 1976; DUSAVITSKII, 2019; REPKIN, 1997, 2014; REPKIN; REPKINA, 1997, 2019; VIGOTSKI, 2017), portanto, personalidade aqui é entendida como “[...] objeto de conhecimento e de transformação ativa da realidade” (PETROVSKY, 1978, p. 106).

A personalidade, desse modo, é entendida como uma estrutura psíquica integral que possui sua própria lógica de desenvolvimento e suas próprias leis (BOZHOVICH, 2004, p. 38). Assim, neste trabalho, referendamos o entendimento de Bozhovich (1979) quando afirma que a formação da personalidade, assim como seu desenvolvimento, “[...] não se realiza[m] nas condições de adaptação do sujeito às exigências do ambiente, mas nas condições da sua constante atividade criativa destinada a remodelar tanto o seu ambiente como a si próprio. (BOZHOVICH, 1979, p. 34). Assim, neste trabalho, a formação e desenvolvimento da

⁶ Trabalho no sentido ontológico, ou seja, o trabalho como fator de hominização do homem (LOPES JÚNIOR; GONÇALVES; MAIA FILHO, 2020, p. 925).

personalidade será tratada a partir da sua gênese social e, portanto, compartilhada, conforme também nos orienta Vigotsky⁷ (1982, 1996b, 2000a, 2004b, 2006a).

Explicitados os contornos mais essenciais do objeto de estudo desta pesquisa, por meio das principais referências conceituais que o constitui, buscaremos agora resgatar e compreender alguns movimentos teórico-práticos por nós empreendidos que, acreditamos, possam ter corroborado o delineamento desse objeto.

Identificamos na origem de alguns desses movimentos o que possivelmente transcenda todos os outros, ou seja, aquele que orienta o pesquisador a tomar como objeto de estudo aquilo de que se ocupa o seu espírito⁸ e, nessa perspectiva, também assumi-lo, efetivamente, enquanto ato de conhecimento (KOPNIN, 1972; 1978; KRAPÍVINE, 1986; KOSIK, 2002).

Como professora de Educação Infantil há muitos anos, posso assegurar que meu espírito⁹, também há bastante tempo, já vinha ocupando-se em observar e tentar entender como se formam e se desenvolvem aspectos da personalidade junto às crianças com as quais trabalho na Educação Infantil e, desse modo, melhor compreender o papel que efetivamente cabe à professora dessa etapa educativa na potencialização do seu desenvolvimento. Nesse caminho, e de forma paulatina, fui cada vez mais me interessando em compreender o que há muito preconizou Rubinstein (1960, p. 27 apud ARAUJO; MORAES, 2017, p. 51): “Somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando lhes, conhecemo-los melhor.”

Assim, durante parte considerável da minha trajetória acadêmica e profissional, valendo-me dos recursos teórico-metodológicos dos quais pouco a pouco fui me apropriando, passei cada vez mais a me interessar por melhor compreender os processos de formação e desenvolvimento da personalidade da criança na Educação Infantil.

Embora meu espírito, há bastante tempo, já manifestasse grande interesse por este tema, posso assegurar que esse mesmo espírito, durante boa parte desse tempo, careceu dos instrumentos teórico-metodológicos necessários à sua compreensão. Se, por um lado, sequer tinha consciência do próprio fenômeno, por outro, também desconhecia as vias científicas pelas quais fosse possível elucidá-lo. Foi necessário, antes de tudo, compreender que “o método está intimamente ligado ao fenômeno, da mesma forma que o fenômeno é ‘revelado’ pelo método.

⁷ Ao longo deste trabalho, será possível encontrar o nome desse autor grafado pelo menos de três formas distintas: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky conforme encontradas na bibliografia consultada.

⁸ Dicio - dicionário online de Português – Objeto: tudo o que se oferece ao espírito, que o ocupa. Disponível em <https://www.dicio.com.br/objeto/>

⁹ Conforme destacado anteriormente, essa parte do trabalho será redigida na primeira pessoa do singular por se referir à trajetória profissional da professora e autora deste trabalho que se intercrusa com a sua história de vida.

Razão pela qual o método se configura como premissa e produto.” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 48 grifos das autoras).

Ainda que inicialmente bastante difuso e, muitas vezes, até mesmo, caótico, é possível assegurar que o meu interesse por essa temática surgiu bem antes de ingressar no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), mas foi por meio dele que tive a oportunidade de avançar um pouco mais no caminho de sua compreensão.

Reconhecer o objeto de estudo desta pesquisa como algo que, de algum modo, já compunha minhas ocupações implica reconhecer que todo esse processo foi-se constituindo em meio a diversas mediações estabelecidas ao longo de toda a minha trajetória profissional e acadêmica. Identificar a centralidade de algumas delas também parece ter sido fundamental para a constituição e delineamento do objeto de estudo desta pesquisa, da forma como agora tento apresentá-lo.

Nesse sentido, em diversos momentos durante a produção deste trabalho indagava sobre o que efetivamente poderia ter corroborado a realização desta investigação com foco na relação entre formação de professores e desenvolvimento da personalidade da criança na Educação Infantil. Em meio a tantos questionamentos, com frequência perguntava a mim mesma: o que me trouxe até aqui. Que caminhos tive que percorrer? Quem estava ao meu lado nessa caminhada? Quais processos tive que vivenciar tanto na dimensão pessoal quanto profissional para então definir por investigar tal objeto?

Acredito que algumas reflexões acerca desses questionamentos revelam parte de uma longa trajetória que venho construindo, ao lado de muitas pessoas que, assim como eu, colocam-se em defesa da ainda tão jovem Educação Infantil brasileira como a primeira etapa da educação básica nesse país¹⁰. Pensar sobre isso exige que voltemos um pouco na história...

A escola e seus temas sempre me foram muito próximos e também muito caros. Isso, talvez, por fazer parte de uma família que, apesar da origem simples, ter o privilégio de contar com um número expressivo de mulheres professoras, dentre as quais minha própria mãe. Uma professora primária que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, dedicou, com incontestável prazer, mais de trinta anos de sua breve vida ao importante ofício de alfabetizar crianças¹¹. Talvez por isso, minha relação com o universo escolar e suas peculiaridades, além de muito

¹⁰ A Educação Infantil no Brasil fora reconhecida como primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), promulgada em dezembro de 1996.

¹¹ Vicentina Pereira Silva. Falecida em 23 de dezembro de 1995, aos 59 anos, vítima de um câncer.

próxima, também foi particularmente bastante aprazível¹². Dei os primeiros passos para o início da formalização dessa relação ainda bem cedo¹³.

Aos quinze anos, ingressei no então curso Normal (Técnico em Magistério), oferecido em nível do antigo 2º Grau na pequena cidade mineira de Córrego Danta/MG¹⁴. Aos dezessete, em consonância com as exigências legais daquele período, recebi o título de professora primária. Desde então, entre alguns períodos de desemprego alternados com tempos de efetivo exercício profissional, fui me constituindo no processo de ser e fazer-me professora de crianças.

Na condição de professora primária, fui regida pelos mais diversos tipos de vínculos trabalhistas, dentre estes, professora substituta, temporária, efetiva e, até mesmo, horista como professora particular domiciliar. Enquanto profissional, também passei por diferentes tipos de instituições escolares como as públicas, privadas, conveniadas e confessionais em alguns Estados da Federação¹⁵.

No início da minha carreira docente, por quase cinco anos, me dediquei tão somente às primeiras séries do Ensino Fundamental; entretanto, decidi migrar para a Educação Infantil, assim que tive a primeira experiência nessa etapa educativa. Naquele tempo, a denominação corrente para o que hoje se define como Educação Infantil era *pré-primário*.

Alguns anos mais tarde, e após experiências profissionais bastante diversas, tive a oportunidade de ingressar no curso de graduação em Pedagogia (1999-2002) da Universidade Estadual do Ceará (UECE)¹⁶ e, logo em seguida (2003-2004), em uma pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil ofertada pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Foram oportunidades ímpares de estudo e de formação docente que se mesclaram a muitas outras experiências formativas de natureza contínua, muito embora se apresentassem em formatos estanques. Entretanto, conforme aludido anteriormente, “acreditar que a formação do professor acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito” (FIORENTINI;

¹² A escola sempre foi a temática central de praticamente todas as brincadeiras que aconteciam entre os sete irmãs e irmãos que compunham o nosso núcleo familiar juntamente com os vários amigos, amigas e vizinhos da rua. Pelo fato de termos uma mãe professora, vários objetos e materiais usados nessas brincadeiras eram, muitas vezes, artigos reais do universo escolar como, por exemplo, giz, carimbo, livros e cartilhas etc., o que dava um contorno ainda mais especial às nossas brincadeiras.

¹³ Sobretudo por razões de ordem financeira, não se cogitava qualquer outra possibilidade de estudo e de formação que não fossem aquelas de caráter público oferecidas na cidade onde residíamos que se restringiam, basicamente, ao curso Normal e ao Técnico em Contabilidade, ambos ofertados a nível de 2º Grau pela Escola Estadual Professor Francisco Rocha, situada na cidade de Córrego Danta-MG.

¹⁴ De acordo com site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Córrego Danta/MG possui atualmente cerca de 3.100 habitantes <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/corrego-danta/panorama>

¹⁵ São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Goiás.

¹⁶ Precisamente na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, situada na cidade de Limoeiro do Norte/Ceará no Vale do Jaguaribe.

CASTRO, 2003, p. 124). Nesse sentido, posso assegurar que inúmeros outros processos de formação e aprimoramento profissional foram mesclando-se aos acadêmicos, ao longo de muito tempo.

É possível afirmar que, em seu conjunto, todos esses processos foram me permitindo acessar, mas não de modo linear, ferramentas teórico-práticas essenciais para, enquanto professora de crianças, continuar aprendendo a estar perto de quem, desde muito cedo, sempre busquei estar: das crianças; ou, conforme diz Mecenero (2003, p. 103), perto do começo, perto do que é o mais essencial.

Em que trabalho? Ocupo-me de estar próxima do começo; este é o meu ofício [...]. Saber estar perto do início é algo mais; aprendi um pouco, mas eu sei que posso aprender melhor [...] estar próxima do começo parece fácil, mas não o é. Por quê? Porque implica ficar em contato com o essencial, com o básico. Esta capacidade é um dom de que todos podem desfrutar e, ao mesmo tempo, é uma arte que exige exercitar-se continuamente. Uma arte que, em nossa cultura, tem sido empurrada para as margens, quando não foi eclipsada completamente. [...] Sou uma professora de Educação Infantil. Há muitos anos estou perto de crianças que estão começando: a ir à escola, a escrever, a ler, a raciocinar juntas, a se orientar na dinâmica social, a experimentar muitas emoções [...] os meninos e meninas me obrigam a prestar contas com muitas coisas essenciais (tradução nossa)¹⁷.

Além de estar, há muitos anos, perto do ‘começo’, muitas outras mediações e acontecimentos também corroboraram a definição do que nos pareceu primordial investigar no atual momento da nossa formação acadêmica profissional. Em meio a tantos outros, destaco minha aprovação, no ano de 2005, em uma seleção para professora substituta da então Creche da Universidade Federal de Goiás (Creche/UFG)¹⁸ e, em 2006, minha admissão, por meio de concurso público, ao quadro de professoras efetivas dessa mesma instituição.

A antiga Creche da UFG veio a constituir-se, em 1º de fevereiro de 2013, como Unidade de Educação Infantil (UEI)¹⁹ da Universidade Federal de Goiás (UFG) e, em 2014,

¹⁷ “¿En qué trabajo? Me ocupo de estar cerca del comienzo; este es mi trabajo [...]. Saber estar cerca del comienzo es algo más; yo he aprendido un poco, pero se que puedo aprenderlo mejor. [...] Es que estar cerca del comienzo parece fácil, pero no lo es. ¿Por qué? Porque implica estar en contacto con lo esencial, con lo básico. Esta habilidad es un don que todos pueden disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte que requiere un ejercicio continuo. Un arte que, en nuestra cultura, ha sido empujado a los márgenes cuando no ha sido eclipsado completamente. [...] Soy una maestra de primária. Durante muchos años he estado cerca de los niños que empiezan: ir a la escuela, escribir, leer, razonar juntas, orientarse en la dinámica social, experimentar muchas emociones... [...] Los niños y las niñas me obligan a hacer cuentas con muchas cosas esenciales.” (MECENERO, 2003, p. 103).

¹⁸ Já havíamos desenvolvido atividades de estágio na antiga Creche da UFG no ano de 2004 enquanto estudante do curso de Especialização em Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da UFG. Desde sua fundação no ano de 1989, a então Creche da UFG já se colocava como campo de estágio, pesquisa e experimentação pedagógica para muitos cursos de licenciatura e de bacharelado da UFG e, também, para atividades da Pós-graduação dessa universidade.

¹⁹ Resolução nº 04/2013 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás/CONSUNI em atendimento a Resolução nº 01/2011, de 10 de março 2011 da Câmara de Educação Básica do Conselho

transformou-se no Departamento de Educação Infantil (DEI)²⁰ do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)²¹ da UFG, tornando-se, desde então, o DEI/CEPAE/UFG (OTP, 2019). Desse modo, o CEPAE passou a atender o ciclo completo da educação básica da UFG²². É na etapa da Educação Infantil dessa instituição que, há cerca de 17 anos²³, venho desenvolvendo o trabalho de cuidar-educar crianças com idades entre um e cinco anos. Portanto, “este é meu ofício” (MECENERO 2003, p. 103).

Ao chegar na antiga Creche/UFG (2004), que, posteriormente, viria a tornar-se o DEI/CEPAE/UFG (2013), tive a oportunidade de integrar o grupo de estudos da equipe docente, técnicos administrativos e estagiários dessa instituição (GEEPT)²⁴. Destaco minha participação no então grupo de estudos e, em alguns momentos, até mesmo na coordenação dos seus trabalhos, como um dos fatores que muito influenciaram o início da minha formação teórico-prática na perspectiva da teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (THC).

A depender do momento, ora com encontros semanais ora quinzenais, o coletivo de educadoras e educadores da então Creche/UFG se dedicava a estudar e discutir autores clássicos dessa teoria, especialmente alguns dos escritos do próprio Vigotsky traduzidos para a língua portuguesa como também outras produções afeitas a THC publicadas por comentadores brasileiros. Em certos momentos, o grupo também contava com a participação de especialistas, professores(as) e pesquisadores(as) estudiosos dessa teoria, que ministravam palestras para toda a equipe, principalmente em momentos de abertura ou fechamento de algum ciclo de estudos. Desde então, ora com mais ênfase, ora com menos, mas sempre de forma coletiva, alguns princípios e fundamentos da THC passaram a constituir de forma definitiva minha formação teórico-prática para o trabalho que desenvolvo junto às crianças do DEI/CEPAE/UFG.

Outra passagem em minha trajetória acadêmica e profissional que também pode ter contribuído para me aproximar do objeto de estudo desta pesquisa foi a minha formação

Nacional de Educação que fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

²⁰ Em 2014, a estrutura organizacional do CEPAE sofre modificações estruturais estabelecendo, desde então, uma organização que dá por departamentos e, não mais, por áreas ou subáreas. Desse modo, a então Unidade de Educação Infantil (UEI) tornou-se o Departamento de Educação Infantil (DEI).

²¹ O hoje CEPAE/UFG nasceu no ano de 1968 como Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e somente em 1996 passa a se chamar Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Desde a sua fundação até o ano de 2013, o Centro atendia apenas o ensino fundamental e médio.

²² Além de toda a educação básica, o CEPAE/UFG oferece cursos de especialização nas modalidades presencial e a distância (EAD) e, ainda, a partir do ano de 2013, por meio do seu Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGEEB), também passou a oferecer um curso de Mestrado Profissional em Educação Básica.

²³ Contando a partir do nosso ingresso como estagiária nessa instituição, que se deu a partir de 2004.

²⁴ Atualmente, esse grupo de estudos possui o *status* acadêmico de Projeto de Extensão do DEI/CEPAE/UFG e está registrado sob a sigla GEPEII – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância, neste momento coordenado pela professora e colega de instituição Dr^a Rosiris Pereira de Souza.

acadêmica em nível de Mestrado (2011-2013) realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Nessa ocasião, por diversas contingências do momento, não foi possível verticalizar nossos estudos na THC, muito embora, já desejasse fazê-lo²⁵.

Como, no curso de Mestrado, tal intento não se realizou, acabei por direcionar minha pesquisa para o campo da formação de professores de Educação Infantil na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético (MHD). Sem embargo, tudo isso foi preponderante no que diz respeito à ampliação da minha compreensão em relação ao método MHD.

Nessa ocasião, realizei uma pesquisa bibliográfico-documental a partir do Banco de Dados de Teses e Dissertações da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-oeste (REDECENTRO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). O trabalho produzido naquele momento foi assim intitulado: *O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste*²⁶.

Assim que defendi a minha dissertação de mestrado (setembro de 2013), comecei a pensar na possibilidade de ingressar em um curso de doutorado. Firme nesse propósito, passei então, a partir do ano de 2014, a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC), também ligado ao PPGE/FE/UFG e coordenado pela Professora Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosa. O foco específico de estudos desse grupo era, e ainda é, o MHD e a THC.

Com efetiva participação nesse grupo de estudos durante todo o ano de 2014, tive a oportunidade de aprofundar um pouco mais nas teorias acima referidas. Entretanto, à medida que isso se dava, minhas inquietações teórico-práticas também se avolumavam, configurando, assim, o que pode ser efetivamente chamado de uma verdadeira crise. Talvez estivesse vivendo, e de forma contundente naquele momento, o que tão bem definiu Souza (2004, p. 52), quando disse: “todo conhecimento contém angústias, medos, aflições, ousadias, inesperados, novas qualidades, conflitos entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro”.

Vivendo essa crise e talvez, por isso, parcialmente consciente desse emaranhado de sentimentos ocasionados pelo fato de estar aprofundando um pouco mais os estudos sobre

²⁵ Vale recordar que o projeto de pesquisa pré-aprovado na seleção para o curso de Mestrado do PPGE/FE/UFG, naquela ocasião (2011), se propunha compreender e analisar possíveis impactos da formação teórico-prática oferecida pelo grupo de estudos da então Creche/UFG nas atividades que os estagiários do estágio curricular não-obrigatório desempenhavam na instituição.

²⁶ Esse trabalho foi orientado pela professora e atual coordenadora da REDECENTRO, Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães do PPGE/FE/UFG a quem admiro e respeito muito.

aquelas teorias, passei, então, a canalizar esforços na busca pela realização de um curso de doutorado no qual fosse possível, de algum modo, encontrar certo alento teórico para tantas inquietações produzidas pelos estudos realizados sobre a THC até então, mas que foram potencializados a partir de nossa chegada no TRABEDUC. Caso conseguisse ser aprovada em algum programa de doutoramento, tinha como certo que não poderia perder a oportunidade de tentar dedicar esse momento formativo ao aprofundamento na THC, na relação que estabelece com a Educação Infantil e a formação de seus professores.

Foi então que, no ano de 2015, com foco na preparação para uma possível seleção de doutorado, decidi cursar a disciplina intitulada *Trabalho Docente, Pedagogia e Didática* na condição de aluna especial sem vínculo junto ao PPGE/FE/UFG²⁷. Foi cursando essa disciplina que tomei conhecimento da existência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI)²⁸, vinculado ao PPGED/FACED/UFU.

Meu primeiro contato com esse grupo deu-se por meio da leitura de um texto sobre o pensamento do psicólogo do pesquisador russo Vasily Vasilievich Davydov produzido pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo e pela Professora Dra. Raquel Marra Madeira e publicado em um dos livros organizados pelos coordenadores do GEPEDI²⁹. Esse primeiro contato com as ideias de V.V. Davidov e de outros pensadores russos considerados clássicos da THC e da TD ampliou ainda mais minhas inquietações teórico-práticas relativas ao desenvolvimento psíquico na infância. Foi nesse período que cheguei a conclusão de que já era tempo de buscar a formação em nível de doutorado e, sendo possível, tentar aprofundar os estudos na THC na sua relação com os temas específicos da Educação Infantil e também na Teoria Desenvolvimental (TD), essa última ainda completamente desconhecida por mim até a minha entrada no TRABEDUC.

Em meio a tudo isso, tive a oportunidade de participar, no ano de 2016, do *III Colóquio de Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento, obra dos principais representantes russos*, realizado pelo GEPEDI na cidade de Uberlândia/MG. Foi nessa ocasião que tive acesso a outros materiais produzidos por esse grupo, além de conhecer pessoalmente seus coordenadores e

²⁷ Ministrada pela Professora Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosa.

²⁸ O GEPEDI é coordenado pela Professora Dr^a Andréa Maturano Longarezi e pelo Professor Dr. Roberto Valdés Puentes. Trata-se de um grupo de estudos e de pesquisas plural, heterogêneo e profundamente acolhedor que por essas e muitas outras razões se constitui terreno propício para o desenvolvimento-transformação dos sujeitos que tem o privilégio de passar por ele. Gratidão eterna a todas as pesquisadoras e os pesquisadores que compõe o GEPEDI.

²⁹ Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos; livro organizado pelos coordenadores do GEPEDI, Professora Dr^a Andréa Maturano Longarezi e pelo Professor Dr. Roberto Valdés Puentes e publicado no ano de 2013.

parte de seus integrantes. Todas essas circunstâncias contribuíram para que tentasse realizar o curso de doutorado no PPGED/FACED/UFU; isso, claro, se conseguisse ser aprovada no concorrido processo seletivo desse programa. Felizmente, foi o que aconteceu! No ano de 2017 ingressei no curso e, hoje, com muito orgulho, faço parte da douta equipe de pesquisadores do GEPEDI/FACED/UFU³⁰.

Não temos dúvidas de que as diversas leituras, reflexões, discussões, confrontos e crises que em diferentes momentos e sob variadas formas nos foram oportunizadas nesses inúmeros espaços de estudo e formação, ao longo de tantos anos, foram decisivas nesse processo. Compreendemos todos esses movimentos como fundamentais para que, na etapa atual da nossa formação acadêmica, pudéssemos, então, debruçarmo-nos sobre o objeto de estudo deste trabalho - a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade na Educação Infantil.

Em consonância com o fenômeno investigado, definimos como objetivo principal deste trabalho compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa³¹ para a organização de um tipo de *obutchénie*³² desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil.

Importante ressaltar que o entendimento acerca do conceito de *obutchénie* desenvolvimental assumido neste trabalho está pautado em V. V. Davidov (1996) cuja essência expressa a ideia da inter-relação entre a atividade do estudante e a atividade do professor. Nas

³⁰ Na palavras de Nascimento (2021, p. 41), “o GEPEDI tem se dedicado ao estado da arte sobre didática e formação de professores no âmbito nacional, das práticas docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, do desenvolvimento profissional dos professores, das práticas didáticas nas escolas”, a partir da perspectiva histórico-cultural.

³¹ As professoras partícipes dessa pesquisa serão devidamente apresentadas ainda na introdução deste trabalho.

³² Segundo Puentes e Longarezi (2017, p. 7) na cultura russa, a palavra “обучение” (*obutchénie*) “expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos”. A *obutchénie* não é, portanto, nem uma coisa, nem outra; refere-se a uma concepção-ação não cultural para nós em que ambas dimensões e processos, encontram-se em unidade [...]. Ainda de acordo com esses autores, a *obutchénie* se constitui como um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, “o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 10-12). Longarezi (2020, p. 4) também nos orienta quanto à historicidade do termo *obutchénie* desenvolvimental, seu conceito e sua gênese, destacando autores que também se debruçaram sobre o estudo desse termo. Segundo essa autora, a expressão ‘*Obutchénie* Desenvolvimental’ tem seu marco histórico, a partir dos anos de 1950 e partiu de um intenso movimento didático-pedagógico vivido na antiga União Soviética (1917-1991). Elaboraões importantes desse período deram origem a uma vasta produção no campo da psicologia pedagógica e da didática. O termo original do russo é *Развивающего Обучения* (*Obutchénie* Desenvolvimental); nas traduções para o inglês aparece como *Developmental Teaching*, e no espanhol como *Enseñanza Desarrollante* (SHUARE) ou *Enseñanza Desarrolladora* (TORUNCHA, ORAMAS). Nas traduções para a língua portuguesa pode ser encontrado como *Didática Desenvolvimental*, *Ensino Desenvolvimental*, *Aprendizagem Desenvolvimental*, *Ensino Desenvolvente*, *Ensino para o Desenvolvimento* e *Obutchénie Desenvolvimental*.

palavras do próprio V.V. Davidov (1996, p. 252, *apud* LONGAREZI, 2020, p. 4) *obutchénie* corresponde à:

interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de "atividade", então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.) (DAVIDOV, 1996, p. 252, tradução e destaques da autora)³³.

Desse modo, a *obutchénie* desenvolvimental constitui-se no processo pedagógico por meio do qual expressa-se a unidade da ação que acontece entre a atividade do estudante e a atividade do professor, “com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes” (LONGAREZI, 2020, p. 4). Dessa forma, *obutchénie* não é o mesmo que desenvolvimento.

Em primeiro lugar, é preciso que se compreenda que *obutchénie* “[...] não é o mesmo que desenvolvimento” (ВЫГОТСКИЙ <VIGOTSKI>, 1956, p.449, tradução nossa), não corresponde de modo direto e incondicional a ele; o que nos remete à compreensão de que existem modos distintos de *obutchénie*, inclusive o reflexo-associativo. Em segundo lugar, destaca-se a perspectiva histórico-cultural a partir da qual se revoluciona a relação *obutchénie*-desenvolvimento pela compreensão de que a primeira pode impulsionar a segunda se for organizada com tal finalidade. Para o psicólogo bielorrusso, Lev S. Vigotski (1896-1934) a “[...] única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (ВЫГОТСКИЙ <VIGOTSKI>, 1956, p.449, tradução da autora) e é essa que foi assumida no contexto da psicologia pedagógica soviética e deu origem ao que hoje conhecemos como *Obutchénie* Desenvolvimental (LONGAREZI, 2020, p. 5, tradução da autora, grifos no original).

Quanto ao uso do termo ‘desenvolvimental’ como qualificadora do tipo de *obutchénie* a qual estamos tratando neste trabalho é importante esclarecer que em si mesmo, segundo Aquino (2017) esse termo pode até parecer desnecessário. Todavia não o é na medida em que reforça a orientação científica da didática que efetivamente possa conduzir ao desenvolvimento.

[...] uma didática que não conduza ao desenvolvimento - não só das funções psicológicas superiores memória lógica, fala, abstração, generalização, pensamento teórico, etc.), mas também da formação integral da personalidade – não tem razão de existir. Toda a coletividade humana deveria aspirar ao desenvolvimento socioeconômico sustentável. Essa aspiração gera a necessidade de preparação imediata dos indivíduos para a vida em sociedade. A formação plena dos cidadãos para que possam desenvolver as complexas tarefas que demanda o desenvolvimento social, a vida individual e familiar, coloca o desafio para o Estado e para os setores progressistas da sociedade da formação do homem no mais amplo sentido. Em consequência, faz-se necessária a existência de um processo que venha resolver o

³³ Originalmente esse texto foi publicado com o seguinte título: Teoria da aprendizagem desenvolvimental, Moscou, 1996, p. 252-274. Sua tradução para a língua portuguesa foi realizada por Andrii Mishchenko e a revisão técnica do material ficou a cargo de Andréa Maturano Longarezi.

problema criado pela necessidade da preparação dos sujeitos sociais: trata-se do processo de formação integral da personalidade humana. A pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo o processo de formação integral dos sujeitos para a vida social, tanto nos contextos mais amplos, não escolarizados, como nos contextos institucionais escolarizados (AQUINO, 2017, p. 325).

Embora concordemos inteiramente com Aquino (2017) quanto a centralidade da Pedagogia no trato das questões relacionadas ao desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos em sociedade, ainda cabe destacar que o processo de delineamento do objeto de estudo desta pesquisa bem como de seus objetivos, exigiu de antemão que lidássemos com a seguinte contradição: seria possível pensarmos em desenvolvimento integral da personalidade da criança em uma Educação Infantil que se realiza no interior de numa sociedade dividida em classes?

Menzheritskaia e Levin-Schirina (1980, p. 6), das quais discordamos, ponderam que não. Para elas, o desenvolvimento pleno da personalidade da criança não se realiza no seio de uma sociedade capitalista. Dessa forma, em sociedades assim constituídas, segundo essas autoras, tal processo se configuraria, portanto, em “um sonho irrealizável” uma vez que o fundamento primeiro de sua organização é a divisão em classes e, nesse sentido, as relações sociais que vigoram em seu interior cumprem, tão somente, o propósito de reproduzir as mesmas estruturas classistas, injustas e desiguais que dão sustentação tanto material quanto simbólica à manutenção e ao aprofundamento dessas estruturas.

A premissa central do pensamento dessas autoras dá conta de que processos educativos organizados sob os preceitos capitalistas, que passam, muitas vezes, pelo não acesso a eles, acabam por reforçar toda uma engrenagem que, por sua própria natureza, exclui amplos setores da sociedade do direito de acessarem o legado cultural, científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade. Para esses setores da sociedade, os processos educativos ficariam restritos à formação de uma força de trabalho despossuída, subletrada e desumanizada e, nesse sentido, alijada dos processos de constituição integral da personalidade. Para as massas, nas palavras de Davydov (2017, p. 112), a educação, sob a égide do capital, se constituiria, tão somente em uma formação “utilitário-empírica”, o que para Sformi (2013, p. 1) “não por omissão”, constituem as relações educativas presentes na escola capitalista.

Serrão e Santos (2020) também reafirmam tal compreensão.

Vivemos em uma sociedade formada por classes sociais com interesses claramente antagônicos, perceptíveis especialmente na presente conjuntura histórica. Em linhas gerais, uma formação social constituída por uma classe capitalista que detém a propriedade dos meios de produção da vida e outra, a classe trabalhadora, dividida por várias camadas e formada por pessoas cuja única propriedade que possuem é a sua força de trabalho (SERRÃO; SANTOS, 2020, p. 484).

Da mesma forma Rosa e Dias Júnior (2020), enfatizam esse aspecto quando afirmam que,

Na atual estrutura e organização societal, as lutas de classe e a contradição entre capital e trabalho vão constituindo as relações entre trabalho e educação, que engendram, por sua vez, um “processo desumano de humanização” (ROSA; DIAS JUNIOR, 2020, p. 15, grifos dos autores).

Apesar de concordarmos com grande parte dos argumentos apresentados por esses autores, mas destacando, em especial, a contundência da afirmação feita por Mendzheritskaia e Levin-Schirina (1980, p. 6) quando enfatizam que “onde a desigualdade e a exploração social domina [sic], é impossível o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças”³⁴, entendemos por bem já demarcarmos aqui o lugar a partir do qual refletimos sobre essa questão.

Para isso, além de buscarmos sustentação em muitos outros autores que de certa forma refutam a premissa central do pensamento dessas pesquisadoras russas, nosso argumento também encontra inspiração em Goethe³⁵ que, dentre tantas outras coisas, assim escreveu: *‘mesmo o mais limitado dos homens pode se desenvolver ilimitadamente’*³⁶. Destarte, é a esse projeto de humanidade ao qual nos filiamos e, por essa razão, vemo-nos irremediavelmente compelidos a acirrar a luta em trincheiras pedagógicas, culturais, artísticas, políticas e ideológicas nas quais se busca a construção de outra sociedade e, por conseguinte, de outra educação, na qual o desenvolvimento pleno da personalidade dos sujeitos, desde sua mais tenra idade, possa, efetivamente, tornar-se uma possibilidade. Isso, claro, concebendo a formação e o desenvolvimento da personalidade, assim como apresentado anteriormente, como forma especial de atividade humana, ou seja, uma estrutura psíquica integral que, embora se forme sob influência do ambiente, torne-se capaz, inclusive, de transformá-lo ao mesmo tempo em que se autotransforma (BOZHOVICH, 1979, p. 34).

Dessa forma, apesar de compreendermos o ponto de vista a partir do qual Mendzheritskaia e Levin-Schirina (1980) colocam a questão da impossibilidade do

³⁴ “Allí donde domina la desigualdad social y nacional y la explotación, es imposible el desarrollo armónico de todos los niños” (MENDZHERITSKAIA E LEVIN-SCHIRINA, 1980, p. 6).

³⁵ Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) foi um importante poeta, romancista, dramaturgo, diretor de teatro, teórico de arte e diplomata alemão bastante reconhecido pela atenção dedicada às questões humanas. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/goethe/>

³⁶ José Paulo Netto, é escritor e professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e reconhecido intelectual marxista brasileiro além de um estudioso da obra de Goethe. Netto proferiu esta frase atribuída a Goethe, em aula on-line ocorrida no mês de maio de 2021, intitulada *Uma introdução à vida e obra de Karl Marx*, ministrada juntamente com a professora Ana Paula Salviatti e transmitida pela TV Boitempo, no YouTube.

desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos em uma sociedade de classes³⁷, ainda assim o perseguiremos, pois, dentro dos preceitos teórico-metodológicos, políticos e ideológicos assumidos nesta investigação, o desenvolvimento integral da personalidade de todos os sujeitos não pode ser visto como algo impossível ou irrealizável, mas, preponderantemente como utopia, isso no sentido mais freireano que essa palavra encerra, qual seja, como necessidade fundamental do ser humano.

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (FREIRE, 2001, p. 85).

Inundados, desde a graduação, pela ideia de utopia presente na obra de Paulo Freire cujo essência se conecta ao pensamento do escritor uruguaio Eduardo Galeano quando este nos diz que a utopia serve para caminhar³⁸. Assim, ao longo de toda nossa caminhada como militante, professora e, mais recentemente como pesquisadora do campo da infância, da Educação Infantil e da formação de professores, vimos colocando-nos, de modo intransigente em favor da construção de uma sociedade em que a Educação Infantil seja de fato potencializadora do desenvolvimento integral de todas as crianças.

Em que pesem as condições sociais, culturais e econômicas da nossa atual organização societal, nossa luta em prol dessa utopia tem encontrado sustentação nas ideias de importantes pensadores do campo da Pedagogia e da Psicologia que defendem um princípio deveras caro ao campo educacional de modo geral e, de modo específico, também à área da Educação Infantil, qual seja, o entendimento acerca da necessidade de se constituir uma organização didático-pedagógica desenvolvedora da personalidade dos sujeitos que se dê desde a etapa da Educação Infantil até os mais altos níveis de formação.

³⁷ Essas autoras produziram no âmbito de um amplo movimento de busca pela consolidação dos fundamentos de uma educação comunista voltados para crianças em idade pré-escolar na ex-União Soviética, o que de certa forma explica o caráter militante das afirmações feitas por elas.

³⁸ Eduardo Hughes Galeano (1940-1915) foi um reconhecido jornalista e escritor uruguaio. Nas palavras do próprio autor: “[...] em Cartagena das Índias, há algum tempo, quando eu estava na universidade fazendo uma espécie de palestra com um grande amigo, diretor de cinema argentino, Fernando Birri. E então os meninos, os estudantes, faziam perguntas – às vezes a mim, às vezes a ele. E fizeram a ele a mais difícil de todas: um estudante se levantou e perguntou 'Para que serve a utopia?'. Eu o olhei com dó, pensando 'uau, o que se diz numa hora dessas?', e ele respondeu estupendamente, da melhor maneira. Ele disse que a utopia está no horizonte, e disse 'Eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que se eu caminhar dez passos, ela ficará dez passos mais longe. Quanto mais eu buscar, menos a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo'. Boa pergunta, não? Para que serve a utopia? Pois a utopia serve para isso: caminhar” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>.

Para o conjunto desses pensadores afeitos a essa ideia, as contradições inerentes ao modelo de sociedade em que vivemos, no interior da qual se realiza a educação das crianças pequenas, a compreensão sobre a necessidade de uma organização didático-pedagógica desenvolvedora dos sujeitos se constitui fator preponderante. Tudo isso no sentido de fazer avançar processos de aprendizagem e de desenvolvimento que sejam potencializadores da formação e do desenvolvimento das mais altas capacidades humanas, processo esse que ocorre via apropriação e reprodução daquilo que há de mais elaborado na cultura humana enquanto arte, ciência, técnica e filosofia; constructos sociais compreendidos como herança histórica produzida e acumulada pelas gerações anteriores, cujo direito a acessá-la, via educação, possa ser, enfim, assegurado a todas e a todos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 290, grifos no original).

Também para Sforzi (2003), citando Leontiev, é no processo de apropriação e reprodução que o indivíduo refaz, em sua própria atividade, as capacidades humanas formadas historicamente.

Por isso, para Leontiev, a apropriação ou reprodução (adequada, mas não idêntica) pelo indivíduo, das capacidades sociais, é um tipo especial de atividade. Na criança formam-se, por um lado, uma “atividade reprodutiva” e, por outro, a reprodução de diferentes capacidades concretas. Esses dois processos constituem a forma universal de desenvolvimento psíquico da criança. O desenvolvimento se expressa em avanços qualitativos que ocorrem dentro da atividade reprodutiva e na composição das capacidades assimiladas. O desenvolvimento psíquico, portanto, somente ocorre na vida conjunta com os adultos, com um meio que se organiza a partir de determinadas aquisições psíquicas, as quais são compartilhadas nas ações e comunicações entre seus membros. Esse é, enfim, o processo educativo em sentido amplo – “reprodução”, “apropriação” pelos menos experientes das capacidades dadas histórica e socialmente, cujo movimento promove o desenvolvimento (SFORZI, 2013, p. 6, grifos no original).

Para nós, no interior da trincheira teórico-metodológica, política e ideológica na qual vimos nos colocando ao longo do tempo, tem feito toda a diferença tentar compreender a importância e a centralidade de uma organização didático-pedagógica potencialmente desenvolvedora da personalidade dos sujeitos, desde a mais tenra idade, via apropriação e reprodução das capacidades dadas histórica e socialmente.

Conforme apontado anteriormente, parte dos processos de constituição pessoal e profissional dessa representante da utopia freireana e também galeana vem-se dando na interface entre as atividades da militante, da professora e da pesquisadora e, em função disso, tais atividades se deram, e ainda se dão, ao lado de muitas pessoas cujas opções teóricas e práticas sociais corroboram perspectivas de formação e de desenvolvimento humano comprometidos com tal utopia.

A partir dos mais diversos lugares sociais e experiências pessoais e profissionais, muitas dessas pessoas, algumas delas, inclusive, citadas nominalmente na ‘Oração Pagã de Agradecimento’ trazida nas primeiras páginas deste trabalho, estudam e/ou trabalham no campo da infância, da Educação Infantil e/ou da formação de professores. Tem sido ao lado dessas pessoas que batalhas importantes vêm sendo cotidianamente travadas. Na etapa atual dessa luta, agora materializada na produção deste trabalho de pesquisa, em sua fase de campo, pudemos contar com a participação das professoras Edna e Neila³⁹ que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado na região norte da cidade de Goiânia/GO⁴⁰; instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME). Somadas a todas as outras pessoas que direta ou indiretamente fizeram e ainda fazem parte de todo esse processo, essas professoras, de forma corajosa e acolhedora aceitaram doar um ano inteiro do seu valioso tempo (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019) ao se voluntariarem a participar desta pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2012a; 2012b; 2013), desenvolvida por meio de uma metodologia de pesquisa denominada de Intervenção Didático-formativa (IDF) (LONGAREZI, 2012a, 2014, 2017a; 2017b; LONGAREZI, MARCO, FRANCO, 2016; MARRA, 2018; FRANCO, 2015; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; LONGAREZI; MOURA, 2017; LONGAREZI 2018; FERREIRA, 2018; 2019; LONGAREZI, 2017a; 2018a; 2018b; LONGAREZI; FERREIRA, 2020; JESÚS, 2021).

No próximo capítulo deste trabalho, momento em que faremos a apresentação e contextualização do referencial teórico-metodológico desta pesquisa, falaremos então, sobre a IDF. Adiantamos aqui que essa metodologia de pesquisa foi criada e vem sendo desenvolvida e aprimorada por pesquisadores do GEPEDI, desde o ano de 2010, no âmbito de investigações

³⁹ Conforme determinação do Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia da UFU (CEP) que autorizaram a realização desta pesquisa, em hipótese alguma, a identidade de participantes em pesquisas poderá ser revelada. Assim, para preservar a identidade das professoras partícipes desta investigação adotamos os nomes fictícios Edna e Neila para nos referirmos às professoras partícipes dessa pesquisa ao longo de todo trabalho (Anexo B).

⁴⁰ A região norte da cidade de Goiânia é também a região na qual residimos e trabalhamos.

que têm tomado a escola e a sala de aula como espaços formativos, educativos e de pesquisa junto aos sujeitos professores e estudantes.

O interesse e engajamento de Edna e Neila na etapa de campo desta pesquisa foi condição fundamental para sua realização. Durante todo o período no qual se deu a IDF foram realizados junto a essas professoras, entre encontros de apresentação do projeto, organização e efetivo estudo, um total de vinte e cinco (25) encontros que tiveram a duração média de duas horas cada. Esses encontros também se deram, em quase sua totalidade, de modo presencial, nas dependências do próprio CMEI onde as professoras trabalham⁴¹. Isso só foi possível porque, naquele momento (2018 e 2019), a ameaça do ‘novo corona vírus’ sequer se anunciava, diferentemente do difícil momento pelo qual estamos passando em que os encontros presenciais de qualquer natureza não são recomendados devido à pandemia global da Covid 19⁴² causada por esse novo vírus.

Quanto à definição do referido CMEI como campo efetivo da pesquisa, essa se deu via sugestão da própria Gerência de Educação Infantil (GEI) da SME⁴³. Em nosso primeiro contato com a GEI, foram-nos apresentados três CMEIs da região norte de Goiânia que poderiam concordar em participar do estudo. Nessa oportunidade, também fomos orientados a encaminhar à SME um ofício de solicitação para a realização desta pesquisa (Apêndice A).

Conforme documento da SME (Anexo A) que autoriza a realização da nossa pesquisa, definimos por desenvolvê-la no primeiro CMEI que visitamos em razão da excelente receptividade e interesse da equipe diretiva da instituição pela temática da pesquisa. Cabe salientar, no entanto, que, antes do início da pesquisa não conhecíamos nem o CMEI-campo nem sua equipe diretiva, tampouco as professoras que posteriormente vieram a tornar-se partícipes deste trabalho.

A participação das professoras Edna e Neila como sujeitas da nossa pesquisa deu-se via convite feito por nós, em princípio, à direção e à coordenação pedagógica do referido CMEI,

⁴¹ Somente o encontro realizado no dia 23 de junho de 2019 ocorreu, excepcionalmente, em ambiente virtual, em razão da completa impossibilidade da pesquisadora de estar na cidade de Goiânia na referida data.

⁴² A pandemia da Covid 19 teve o seu início reconhecido no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020. Infelizmente, até a presente data, nosso país já conta com mais de meio milhão de pessoas mortas por essa doença. Diante de tamanha tragédia se saúde pública e humanitária, cabe ressaltar, aqui, que o negacionismo, a irresponsabilidade, a corrupção e a negligência se constituíram as principais marcas do atual governo no trato com a pandemia. Aproveitamos esse espaço para nos solidarizarmos com todas as pessoas que perderam seus entes queridos e também amigos para uma doença que, se não fossem os encaminhamentos criminosos tomados pelo atual governo muitas das vidas perdidas poderiam ter sido poupadas.

⁴³ Na ocasião, a Gerência de Educação Infantil da SME nos informou que os CMEIs cuja localização é mais central recebem um número expressivo de solicitações para desenvolvimento de pesquisas, estudos, estágios, visitas técnicas etc., se comparados aos CMEIs situados em regiões mais periféricas da cidade. Sendo assim, quando possível, a própria GEI direciona algumas dessas solicitações para CMEIs localizados em outras regiões da cidade conforme disponibilidade das instituições e o interesse dos pesquisadores.

para que fosse transmitido ao grupo de professoras. Neste convite, solicitamos a participação de pelo menos duas professoras da instituição entre aquelas que, além de desejarem participar da pesquisa, cumprissem o único critério estabelecido para a seleção das eventuais participantes, que era possuir vínculo efetivo com a instituição⁴⁴.

Diretora e coordenadora do CMEI, conforme entendimento de ambas, direcionaram o convite às professoras Edna e Neila. Além das duas professoras cumprirem o único critério estabelecido para a participação na pesquisa, elas também, de acordo com a equipe diretiva do CMEI, reuniam características pessoais e profissionais que poderiam ser relevantes para a participação em um estudo como o que estávamos propondo. Conforme depoimento da própria coordenadora pedagógica, dentre outros aspectos, ambas as professoras são reconhecidas na instituição pelo engajamento e posicionamento crítico frente às questões afeitas à instituição e à Educação Infantil de modo geral, fatores esses que foram facilmente verificados por nós no decorrer dos encontros de estudo. Após as professoras conversarem com a direção e coordenação da instituição, ambas aceitaram fazer parte da pesquisa. Definidas as participantes, demos início aos trabalhos, inclusive o de providenciar e apresentar a estas o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* exigido pelo CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia para a realização de pesquisas com pessoas (Apêndice B).

As duas professoras partícipes da pesquisa, que tão são muito amigas, são licenciadas em Pedagogia e cada uma delas com cerca de dez anos de efetivo trabalho na Educação Infantil ofertada pelo município de Goiânia.

Em relação a professora Edna⁴⁵, esta iniciou suas atividades como docente diretamente na Educação Infantil municipal de Goiânia, etapa educativa em que se encontra desde sua aprovação em concurso público municipal, e na qual deseja permanecer. Já a professora Neila⁴⁶ relatou ter tido experiência em outras etapas educativas, inclusive trabalhando com classes de alfabetização; no entanto, encontra-se há muitos anos na Educação Infantil e, segundo ela, assim pretende continuar.

⁴⁴ Sabemos das condições de instabilidade que, muitas vezes, as professoras contratadas atravessam, podendo, inclusive, devido a forças externas, ter seus contratos suspensos. Ademais, muitas vezes, as professoras regidas por contratos temporários possuem determinadas condições de trabalho que as obrigam a assumir mais de um trabalho, dificultando a participação em qualquer outra atividade que não seja o ensino.

⁴⁵ Além de pedagoga, a professora Edna também possui Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira.

⁴⁶ A professora Neila possui Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira e é Mestranda do Curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEPAE/UFG.

A primeira ação efetiva da pesquisa, após apresentarmos e discutirmos o projeto com a direção e coordenação do CMEI, foi entregar a cada uma das professoras partícipes uma cópia do projeto da pesquisa para que pudessem conhecer a proposta, a fim de que, no encontro marcado para a semana seguinte a esse momento, pudéssemos, então, discuti-la, adequá-la e esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir. Nessa reunião, que aconteceu no dia 20 de agosto de 2018, também organizamos um cronograma de encontros de estudos semanais que, posteriormente, mostrou-se bastante flexível, devido às inúmeras peculiaridades relacionadas às condições de trabalho das professoras e à própria organização e funcionamento da instituição (Apêndice C).

Entre as primeiras ações da pesquisa, realizamos uma entrevista individual com cada uma das professoras, valendo-nos, para isso, de um roteiro semiestruturado (Apêndice D). De acordo com a metodologia da IDF, os dados produzidos nessa primeira aproximação do pesquisador com os sujeitos partícipes de uma pesquisa que, no caso do nosso trabalho, deu-se via entrevista, serve para compor o que nessa metodologia denomina-se diagnóstico inicial.

Com autorização prévia das duas professoras, tanto as entrevistas iniciais quanto as reuniões de estudo realizadas junto com elas foram gravadas por meio de áudio⁴⁷ e posteriormente transcritos e analisados à luz do referencial teórico-metodológico que orienta este trabalho.

As entrevistas foram realizadas em dois dias consecutivos⁴⁸ e o conjunto de temas propostos para diálogo com as professoras, com base em roteiro semiestruturado foi fundamental para que estruturássemos todo o percurso investigativo-formativo. Conforme apontado anteriormente, em investigações com IDF, os dados produzidos a partir das análises relativas aos primeiros contatos com o campo dão o suporte para que o pesquisador produza, da forma mais ampla possível, um diagnóstico inicial do contexto no qual se dará a investigação e das singularidades dos sujeitos envolvidos. Portanto, é a partir do diagnóstico inicial que se delinea todo o trajeto investigativo-formativo, inclusive, no caso da nossa pesquisa, com subsídios importantes para a definição dos textos que, então, seriam estudados ao longo das reuniões de estudo-formação.

Conforme apontado, os encontros semanais de estudo foram realizados na sala da direção/coordenação do próprio CMEI⁴⁹ em horário pré-estabelecido conjuntamente entre as

⁴⁷ Em alguns dos nossos encontros de estudo, devido a problemas técnicos, os registros das reuniões deram-se em notas reflexivas e em diário de campo da pesquisadora.

⁴⁸ No dia 02/09/2018 entrevistamos a professora Edna e no dia 03/09/2018 a professora Neila.

⁴⁹ Ocupávamos uma parte da mesa de reuniões que ficava na sala da direção e coordenação do CMEI.

professoras e a pesquisadora, levando-se em conta as possibilidades de organização de tempo das professoras no interior da instituição. Nesses encontros, dedicávamo-nos às discussões e reflexões acerca dos temas e conceitos apresentados nos textos. Embora, como pesquisadora responsável pela pesquisa, tivéssemos uma extensa relação de possíveis temas que considerávamos essenciais para nosso estudo, em certos momentos, a definição de algumas leituras deu-se em função de demandas teórico-práticas trazidas pelas próprias professoras ou mesmo pela observação da pesquisadora quanto a alguma necessidade de aprofundamento nas bases filosóficas sobre as quais nossos estudos se apoiaram⁵⁰. Nesse sentido, determinadas mudanças e acréscimos no conjunto de textos selecionados para o estudo se fizeram necessárias em função da tentativa de fazer avançar nossa compreensão e discussão de alguma temática ou conceito cujo entendimento se mostrasse um pouco mais complexo.

Conforme assinalado no cronograma de trabalho da IDF (Apêndice C), houve algumas semanas em que os encontros não puderam ser realizados por razões diversas, que iam desde a ausência, no CMEI, das próprias professoras partícipes em função de questões de saúde, própria ou mesmo de alguma colega de trabalho. Frente a isso, gerava-se na instituição a necessidade de o coletivo de professoras se reorganizar para, prontamente, substituir a colega ausente em seu agrupamento de crianças. No período em que a IDF foi desenvolvida, devido a questões de saúde, tivemos também o afastamento temporário de uma das professoras partícipes por, aproximadamente, trinta dias (maio de 2019).

Conhecemos bem as adversidades e vicissitudes presentes em instituições de Educação Infantil, uma vez que, conforme já dissemos, há um bom tempo participamos do contexto de uma dessas instituições e vivenciamos algumas das coisas que essas professoras vivenciam, especialmente em relação às formas de organização do trabalho docente específicas dessa etapa da educação. Assim, diante dos imprevistos que eventualmente inviabilizaram alguns de nossos encontros de estudo, tão logo era possível, reorganizávamos novamente nosso cronograma de trabalho e seguíamos em frente.

De modo geral, a dinâmica de leitura prévia e discussão dos destaques nos textos foi bem-sucedida; todavia, em alguns encontros, uma ou outra professora relatava não ter conseguido ler todo o material para o estudo do dia. Afóra essa eventualidade, ressaltamos que ambas as professoras se empenharam em conseguir realizar as leituras e trazer os destaques do

⁵⁰ Foi o caso, por exemplo, da leitura de alguns materiais que subsidiassem a compreensão do conceito de dialética, dada a necessidade de estabelecermos uma base compreensiva comum em relação a esse conceito que nos permitisse avançar no entendimento de outros que surgiram no decorrer de toda a IDF. Para isso escolhemos o livro 'O que é dialética' (KONDER, 2008) e 'Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica' (ANDERY. et al. 2012).

texto para nossa discussão presencial, fator fundamental para o engajamento desse trio de professoras de Educação Infantil aos propósitos da pesquisa, respeitando, é claro, o papel correspondente a cada uma de nós nessa empreitada.

Ao definirmos os textos para estudo, preocupamo-nos em escolher obras que fossem deflagradoras de movimento no pensamento dos sujeitos partícipes, conforme estabelecem os princípios de uma pesquisa de IDF. Nesse sentido, segundo Souza (2004, p. 42), “... há nessa dinâmica a intencionalidade de fazer o pensamento movimentar-se através de diversas conexões individuais e coletivas”.

Em busca da ampliação conceitual que o estudo poderia proporcionar, buscamos, então, formas para tentar aferir esse movimento. Ainda como orienta Souza (2004), para verificar se de fato ocorriam mudanças nas formas de pensamento das professoras, valemo-nos de alguns procedimentos de pesquisa, como observações, gravações e, notadamente, o diário de campo da pesquisadora, pois, conforme nos adverte essa autora,

[...] compreender o que passa no pensamento é algo que há séculos se tenta fazer. Usamos entrevistas, observações, filmagens... Usamos os diários. É como se os diários tivessem o poder de uma lâmina que contém um filme preciosíssimo. Um filme que não tem preço, porque se trata de ousar “entrar” no pensamento do outro, mesmo que restritamente, pela linguagem escrita. Através do diário temos a possibilidade de dialogar com o conhecimento do outro, que contém cada um de nós (SOUZA, 2004, p. 38).

Ainda nas palavras de Souza (2004, p. 38) “... os diários de campo representam formas imediatas de informações para pesquisa. Representam instrumentos ou, ainda, fonte de dados para os pesquisadores que fazem análises qualitativas em suas pesquisas”.

Para Bogdan e Biklen (1994), ainda no que se refere às notas tomadas em diários de campo enquanto procedimento de pesquisa, dada sua importância em um contexto de investigação, elas podem, inclusive, serem assumidas como um segundo momento da pesquisa. Entretanto, de acordo com esses autores, os investigadores “não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, pg. 167); tendo em conta, ademais, conforme salientou Certeau (*et al.*, 2001, p. 146), a complexidade envolvida em tentar “interpretar a interioridade de que vivem ‘os outros’”.

Sempre é uma coisa delicada intrometer-se, tentar interpretar a interioridade de que vivem ‘os outros’, e trabalhar sobre o avesso das suas representações conscientes, sem ter ao mesmo tempo a certeza de uma verificação possível das afirmações que se fazem. Creio, no entanto, ser conveniente submeter esse jogo ao olhar da pesquisa à

maneira do mergulhador que põe no rosto uma máscara transparente para contemplar aquilo que a superfície da água lhe esconde.

Aproveitando a metáfora da máscara utilizada pelos autores acima citados, em referência a um modo de se observar o que pode estar abaixo da superfície da água, definimos que olharíamos a realidade que nos propusemos a investigar valendo-nos de *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* que fossem representativos do movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes da pesquisa (CARAÇA, 1998; 1951; MOURA, 2000, SOUZA, 2004; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUZA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESÚS, 2021). O *Isolado*, nesse sentido, é assumido como um “princípio da metodologia dialética” no qual se toma uma unidade (pertencente ao todo) para análise (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 95).

[...] nesse sentido que se considera o conceito de *isolado* e de *episódios* para a organização e discussão dos dados da pesquisa, uma vez que possibilitam, no movimento formativo, que naturalmente não é linear, extrair a essência de situações constitutivas de elementos desencadeadores do pensamento teórico dos futuros professores sobre o ensino. Desse modo, o tratamento dos dados a partir do conceito de *isolado* e de *episódios* é assumido como forma de investigação de manifestações da apropriação de elementos do modo geral de organização do ensino que evidenciem um movimento na direção da práxis docente (RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 10, itálico no original).

Assim, com vistas na construção de uma possibilidade de organização das atividades didático-pedagógicas na Educação Infantil que evidenciasse o movimento na direção de uma práxis docente desenvolvedora dos sujeitos nela envolvidos foi que definimos objetivo principal dessa investigação - compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa para a organização de um tipo de *obutchénie* desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil. Em consonância com o objetivo principal deste trabalho definimos os seguintes objetivos específicos: 1. propor um processo de Intervenção Didático-formativa (IDF) com foco na instrumentalização teórico-metodológica na perspectiva da THC e da TD; e 2. apreender as unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* desencadeadoras da formação docente para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade.

Assim definidos, os objetivos desse estudo nos orientaram na elucidação do seguinte problema de pesquisa: o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil.

No âmbito desta pesquisa, organizamos a metodologia em duas etapas complementares: a Intervenção Didático-formativa e a análise dos dados e conclusões da pesquisa.

A Tese defendida por esta investigação foi estabelecida nos seguintes termos: a formação de professores de Educação Infantil numa perspectiva desenvolvimental, que se dê pela vivência das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura desenvolvimento* gera a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico desenvolvidor da personalidade das crianças dessa etapa educativa e de suas professoras. Dessa forma, a docência e a formação didática desenvolvidora de professores precisa estar articulada se de fato almejamos o desenvolvimento integral da personalidade de todos os sujeitos, crianças e professoras, da Educação Infantil

O trabalho foi redigido em quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado “A pesquisa: método, metodologia e procedimentos de investigação e exposição”, objetivamos situar nosso leitor no espectro teórico-metodológico e filosófico que deu sustentação a nossas análises; especificamente, os fundamentos do Materialismo histórico-dialético (MHD), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria Desenvolvimental (TD). Nessa parte do trabalho, apresentaremos a Intervenção Didático-formativa (IDF) (LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2016; FRANCO, 2015) como metodologia de produção de dados desenvolvida na etapa de campo desta pesquisa. Também será no primeiro capítulo que discutiremos as conceituações de *Isolado*, *Episódio* e *Cena*, constructos teóricos dos quais nos valem para a análise dos dados produzidos pela etapa de campo desta investigação (CARAÇA, 1998; 1951; MOURA, 2000; SOUZA 2004; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUZA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESÚS, 2021).

O segundo capítulo do trabalho cujo título é “A Educação Infantil e a formação de seus professores no Brasil: história, movimento, totalidade e contradição” foi dedicado a compreender e analisar as intrincadas relações entre a história do atendimento institucional oferecido às crianças pequenas no Brasil em interface com os projetos formativos direcionados a seus professores (COSTA, 1884); VIEIRA, 1988; CAMPOS; 1991; KRAMER; 1995; MARCÍLIO; 1998; CERISSARA; 1999; KUHLMANN JR., 2001; ROSEMBERG, 2001; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2002b; CORSINO, 2003; MAGALHÃES, 2004; 2011; CORAZZA, 2004; BOLDRIN, 2007; COSTA, 2009; LIMA, 2010; CORREA, 2011; LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019).

No seu terceiro capítulo, “Personalidade e Educação”, propusemo-nos compreender e analisar as relações entre personalidade e educação desde a perspectiva do Materialismo

Histórico-Dialético (MHD), da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (THC) e da Teoria Desenvolvimental (TD). Assim, nessa parte do trabalho, definimos por abordar, inicialmente, o objeto, os princípios e a importância da psicologia infantil no escopo geral da teoria marxista, o conceito de desenvolvimento humano nessa teoria e as bases do que passou a ser denominado de teoria histórico-cultural da personalidade (LONGAREZI, 2019a, 2019b; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b). Ainda nesse capítulo, discutimos a personalidade e sua formação na idade infantil e as contribuições da psicologia Histórico-Cultural da personalidade (THCP) na determinação dos objetos da educação (BOZHOVICH, 1976, p. 350).

O quarto e último capítulo do trabalho, intitulado “Por uma docência desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil” foi inteiramente dedicado a compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa que, em nossa compreensão, corroboram a organização de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil. Fizemos isso buscando apreender os *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* (MOURA, 2000; SOUZA, 2004; ARAÚJO; MOURA, 2008; COELHO, 2020), nos quais fosse possível observar a vivência, por partes dessas professoras, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2018), compreendidas enquanto processos propulsores “de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora” (LONGAREZI, 2017a, p. 190).

2 A PESQUISA: MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E EXPOSIÇÃO

... se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?

(MARX, 1998, p. 228).

Neste capítulo, explicitaremos os fundamentos teórico-metodológicos e filosóficos que deram sustentação a nossas análises, especificamente os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético (MHD), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria Desenvolvimental (TD). Também será nesta parte do trabalho que apresentaremos a Intervenção Didático-formativa (IDF) como metodologia de produção de dados desenvolvida na etapa de campo da pesquisa, bem como as conceituações de *Isolado*, *Episódio* e *Cena* (CARAÇA, 1998; 1951; MOURA, 2000; SOUZA, 2004; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUZA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESÚS, 2021) constructos teóricos dos quais nos valem como método de exposição dos dados produzidos pela etapa de campo desta investigação.

2.1 Acerca do método Materialista Histórico-Dialético

Desde as etapas mais iniciais de produção deste trabalho de pesquisa, tínhamos presente que investigar a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade na Educação Infantil, no interior do próprio movimento que constitui essa relação, exigiria que realizássemos nossas análises a partir do referencial teórico-metodológico e filosófico MHD. Isso, por concordarmos com Vygotsky (1997) em relação ao método enquanto caminho subordinado ao objetivo para o qual a ciência se orienta dentro de um determinado campo.

[...] cada ciência tem seu objeto de estudo específico, logo, para o estudo de qualquer um, é necessário um método específico. O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, conseqüentemente, depende do objetivo para qual a ciência orienta-se num determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência (VYGOTSKY, 1997, p. 37).

Entre diversos autores importantes vinculados ao referencial teórico-metodológico MHD, estabeleceu-se o entendimento de que os objetos e fenômenos da realidade social

concreta podem ser apreendidos e analisados a partir do movimento que lhes é intrínseco, através da explicitação das contradições inerentes a tal movimento (LENIN, 1959; LUKÁCS, 1967; KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1979; PINTO, 1979; KRAPÍVINE 1986; PIRES, 1997; MARX; ENGELS, 2007; XAVIER, 2013; MARTINS; LAVOURA, 2018; XAVIER, 2013).

Dessa forma, análises realizadas a partir desse referencial teórico-metodológico e filosófico pressupõem que o pesquisador esteja atento a aspectos centrais relativos a ele.

O materialismo dialético e a dialética estão indissociavelmente ligados, formam um todo orgânico: o materialismo dialético. A filosofia marxista-leninista estuda as leis gerais que regem todas as esferas da realidade: a natureza, a sociedade, o pensamento. A filosofia marxista é a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, dos métodos a empregar para conhecer o mundo e o transformar pela via revolucionária (KRAPÍVINE, 1986, p. 54).

Compreendidos os contornos mais essenciais da perspectiva materialista enquanto método de análise dos fenômenos da realidade, espera-se que as investigações realizadas a partir desse referencial reconheçam que os elementos constitutivos da prática social investigada estão postos na realidade e possuem uma estrutura interna de funcionamento que lhes é própria. Resta ao pesquisador apropriar-se desse movimento para, assim, interpretá-lo.

Outro aspecto do método que se encontra estritamente relacionado ao anterior, exprime a compreensão de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos pela consciência humana por meio da investigação científica, ou seja, através do trabalho de pesquisa torna-se “possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). Ademais, em pesquisas desenvolvidas a partir do referencial teórico-metodológico MHD, é fundamental a clareza quanto à importância da historicidade do fenômeno a ser investigado, bem como compreendê-lo em sua totalidade; em outras palavras, compreendê-lo enquanto parte que contém o todo.

Também integra esse rol de aspectos importantes a serem considerados em pesquisas que se valem do MHD, a compreensão e a explicitação dos objetos e fenômenos da realidade social pressupõe, além de admiti-los como algo em constante movimento, também tomá-los como essencialmente contraditórios e em permanente transformação (KONDER, 2008).

Para Lenin (1959), o movimento dos objetos e fenômenos da realidade constituem-se enquanto essência máxima da matéria. Para esse importante pensador soviético, “o movimento é a forma de existência da matéria. Jamais e nem em parte alguma já existiu nem pode existir matéria sem movimento nem movimento sem matéria” (LENIN, 1959, p. 119).

Ainda que complexa, é imprescindível a compreensão dos aspectos centrais inerentes ao método MHD. Nessa tarefa também pudemos contar com o auxílio de Pires (1997) quando nos apresenta uma síntese de todos eles, dando ênfase, ademais, àquilo que no próprio método é denominado ‘concreto pensado’, conceito deveras caro aos teóricos filiados à vertente materialista e histórica de explicação dos fenômenos humanos e sociais. Vejamos:

[O MHD] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nessa lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que é essencial. Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresentam à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 1997, p. 86, parênteses no original).

Enfim, “produzir o concreto de pensamento” (SAVIANI, 2018, p. 19), ou seja, explicitar o conteúdo⁵¹ objetivo dos fenômenos investigados reconstruindo-os em pensamento: o concreto real.

O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consciente, coerente, orgânica e eficaz (SAVIANI 2018, p. 19).

Assim, é possível dizer que análises realizadas a partir do MHD permitem apreender as contradições inerentes aos fenômenos para além de sua aparência imediata e produzir processos interpretativos que revelem as relações e contradições produzidas no próprio contexto investigado e, desse modo, poder chegar à essência do fenômeno. Martins (2006), também nos fala sobre isso:

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, prene de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das

⁵¹ O significado atribuído aqui à palavra ‘conteúdo’ apoia-se na compreensão de Martins (2006, p. 11-12), quando se refere à expressão do processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais esse processo vem desenvolvendo-se historicamente. A captação do conteúdo do fenômeno demanda, portanto, do ponto de vista epistemológico, tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal.

tensões imanentes na intervinculação [sic] e interdependência entre *forma e conteúdo* (MARTINS, 2006, p.10, itálico no original).

Conforme se pode aludir, tais processos, que por sua própria natureza são interpretativos, não estão dados a priori na realidade, pelo contrário, são produzidos na relação com ela através do movimento do pensamento que visa a apreendê-los para então analisá-los. Sobre isso, assevera Pires (1997, p. 83): “Este instrumento de reflexão teórico-prático pode ser colocado para que a realidade [...] aparente seja [...] superada, buscando-se então a realidade [...] concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.”

Corroboramos a perspectiva do caráter de instrumento de reflexão teórico-prática da realidade aparente que o método MHD assume, com vistas à compreensão da realidade concreta, em especial em sua dimensão histórico-dialética, para a qual a práxis se constitui tanto como objeto quanto objetivo. Parece ser isso o que afirma Magalhães (2016, p. 17) quando diz que

O materialismo histórico-dialético é, segundo Politzer (2001), a forma moderna do materialismo, no qual o conhecimento segue o percurso do concreto-abstrato-concreto, ou seja, parte das contradições da sociedade real, da realidade objetiva, passa por um momento de abstrações teóricas, construção de categorias, hipóteses e conceitos, e novamente retorna à realidade, para intervir em suas contradições, como *práxis* (itálico no original).

A centralidade do conceito de práxis no método MHD também é ressaltada por Vázquez (2011). Apoiando-se em Marx, esse autor expressa sua compreensão acerca desse conceito, definindo-o enquanto atividade revolucionária.

A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente (VÁZQUEZ, 2011, p.111).

Enquanto relação consciente, portanto, intencional, o movimento para compreender a complexidade e importância do conceito de práxis nos liga à ideia de transformação do real, entendendo-a não como algo espontâneo que emerge naturalmente; antes, e pelo contrário, como processo e produto de mediações, sendo as transformações sociais a razão e o sentido da luta histórica travada por povos de todo mundo.

[A práxis] possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o seu extremo oposto que é o agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de

novidades na ação. Estas novidades são motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada que permite apenas a aderência, mas um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla que só pode acontecer na não oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. A indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade (SILVA, 2011, p. 23).

Dessa forma, tomamos aqui o entendimento acerca do conceito de práxis não como uma disposição pessoal que possa ser desenvolvida de forma imediata por meio de modelos pré-estabelecidos, mas, sobretudo, entendida como resultado de um processo histórico no interior do qual,

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, [...], através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática é [...] um devir histórico, que [...] progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa [...] um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica [...] (GRAMSCI, 2006a, p.103- 104, grifos no original).

Em suma, é importante frisar que o nosso trabalho se vincula ao entendimento de que investigações realizadas à luz do MHD encontram-se inevitavelmente fundamentadas na ideia de transformação, portanto, de práxis.

2.2 Quanto ao referencial teórico-metodológico.

2.2.1 Teoria Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano

Fundamentada no MHD a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (THC) surge no bojo da configuração de uma nova psicologia soviética que emerge e se consolida após a revolução de 1917⁵². A sociedade soviética do início do século XX buscou

⁵² Ao longo do período que sucedeu esse importante evento histórico, em outras partes do mundo também surgiram novas teorias que guiaram estudos do desenvolvimento humano e sua formação e que ainda exercem forte influência sobre a produção científica desse campo de pesquisa. Dentre essas podem ser citadas, de acordo com Lopes (2020), a teoria psicosssexual de Freud, o behaviorismo em suas diferentes perspectivas inspiradas nos construtos teóricos de Ivan Pavlov, B. Skinner e John Watson, dentre outros e ainda a teoria dos estágios cognitivos de Piaget. Essas teorias se diferenciam segundo Lopes (2020, p. 28), principalmente, pelas concepções nas quais se baseiam quanto ao papel do indivíduo em seu próprio desenvolvimento e ao peso atribuído ao ambiente ou à hereditariedade nesse processo.

não só em meio aos anos mais duros da revolução, mas também em períodos subsequentes, uma transformação radical em todos os aspectos constitutivos daquela sociedade, dentre esses os morais, políticos, econômicos, culturais e sociais. A busca pelas transformações no conjunto desses aspectos produziu movimentos importantes em praticamente todas as áreas da vida social soviética no sentido da formulação de novos preceitos e valores que estivessem voltados para a formação de uma nova sociedade e, por conseguinte, de um novo homem (PRESTES, 2010; PISTRÁK, 2015).

Assim como em outros campos do conhecimento, a psicologia da época foi então compelida a participar desse amplo movimento de transformação social. Foi assim que, entre os anos de 1920 e 1930, os estudos sobre a THC se consolidaram no interior desse importante movimento. O psicólogo soviético L. S. Vigotski (1896-1934) além de ser considerado o fundador da THC também é considerado seu principal teórico.

Vigotski produziu sua teoria na década de 1920 e começo da década de 1930 do século passado, num período em que os estudos psicológicos e pedagógicos se voltavam para funções psíquicas, para faculdades mentais, para o debate da questão entre o mental e o físico, entre o espírito e a matéria. Nesse momento, se esperava muito da então emergente ciência psicológica, para fundamentar a teoria educacional. A Ciência era uma prerrogativa da época moderna, cujo impacto também se fazia sentir na própria visão de educação (NASCIMENTO, 2014, p. 4).

Também encontramos a confirmação da paternidade da THC atribuída a Vigotsky em A. A. Puzirei, conforme introdução de um dos manuscritos do próprio Vigotsky, publicado no ano de 1929.

O final dos anos 20 foi para Lev Semionovich Vygotski um tempo de elaboração intensiva teórica e prática das teses básicas de sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem. Deixou para trás o primeiro quinquênio, relativamente tranquilo e apesar de tudo feliz, de sua vida em Moscou, depois da mudança em 1924 da cidade de Gomel – tempo de sua constituição como psicólogo, de incrível e impetuosa ascensão de sua estrela, quando em poucos anos este homem, ainda muito jovem, de um professor provinciano desconhecido transformou-se em uma das figuras mais notáveis e avançadas da jovem psicologia soviética. Pesquisador com autoridade científica impecável, rodeado de um grupo de jovens discípulos também talentosos, entusiasmamente devotados a ele, pleno de elevada consciência de sua missão no desenvolvimento da ciência, cheio de ideias, projetos e planos, a maior parte dos quais, infelizmente, por causa da sua morte prematura, não estava destinada a realizar-se. Como que pressentindo isso, L. S. Vygotski trabalhou muito e rápido todos estes anos. Da sua pena, um após outro, saíram grandes trabalhos, que constituem hoje o corpo da concepção histórico-cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial. Quase cada um desses foi pouco a pouco preparado por esboços e anotações preliminares, os quais Vigotski fez, na maioria das vezes, "para si", não predestinando-os para publicação. Mas até esta "fala interna" peculiar de Vygotski, por causa da sua capacidade surpreendente de viver e fazer tudo na sua vida logo "às claras", "sem rascunhos", apresenta em si, via de regra, textos

autônomos, ligados e às vezes inteiramente acabados (PUZIREI, 1986, p. 22, grifos do autor)⁵³.

Seguindo essa mesma linha de reconhecimento da relevante contribuição de Vigotsky sobretudo à ciência psicológica e pedagógica, Rivière (1984, p. 98), assim se expressou: “É verdade que, em muitos aspectos, Vygotsky parece ter estado à frente de nosso próprio tempo”⁵⁴.

Dias de Sousa e Longarezi (2018), também atestam tal perspectiva ao destacar o confronto propiciado pelos princípios da THC formulados por Vigotsky e colaboradores com os modelos psicológicos tradicionais e conservadores que vigoraram em períodos anteriores à década de 1930.

A teoria Histórico-Cultural teve seu limiar de produção científica no início do século XX na Rússia. A obra buscava confrontar modelos tradicionais e conservadores da então psicologia, marcada pelo comportamentalismo, corrente de estudos influenciada pelo positivismo, que parte da compreensão de que o comportamento humano é o único dado observável e, portanto, com possibilidades de ser quantificado, resultante dos estímulos do ambiente, sendo por essa via a medida da aprendizagem (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018, p.445-446).

Essas autoras também destacam os fundamentos marxistas identificados já no desenho inicial proposto pela THC para a discussão do sistema capitalista:

O limiar da teoria histórico-cultural também questionava os limites do capitalismo, que no contexto russo, recém-saído do feudalismo, continuava reproduzindo grande desigualdade social, analfabetismo, miséria, exploração do trabalho, entre outros. Vigotski, pioneiro da teoria histórico-cultural, e, depois, seus inúmeros colaboradores combatiam, veementemente, esses limites, fundamentados pelos ideários marxistas. Eles defendiam a necessidade de uma sociedade Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente socialista e uma educação escolar que, de fato, colaborasse para que todos se apropriassem dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens e com eles se desenvolvessem. Assim, seria possível que os homens agissem de forma competente e cidadã, definindo e transformando, com mais instrumentos, o mundo e suas próprias trajetórias de vida (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018, p.445-446).

Embora Vigotski seja reconhecido como o precursor da THC, o desenvolvimento, consolidação e divulgação dessa teoria também contou com a colaboração de importantes

⁵³ Uma segunda tradução também foi feita a partir do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, Nº1, por A. A. Puzirei e cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.

⁵⁴ Es cierto que, en muchos aspectos, Vygotski parece haberse adelantado a nuestro propio tempo (RIVIÈRE, 1984, p. 98, tradução nossa)

estudiosos e pesquisadores soviéticos contemporâneos a ele e, ainda, muitos outros que o sucederam (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a; 2017b; 2018; 2019; LONGAREZI; SILVA, 2018; PUENTES; AMORIM; CARDOSO; 2019, LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b)⁵⁵.

É possível dizer que as ideias dos autores ligados à THC, em seu conjunto, convergem no entendimento central dessa teoria, qual seja, a defesa peremptória do caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano. Essa compreensão rompe com pelo menos duas importantes correntes explicativas sobre como se daria o desenvolvimento humano que se encontravam fortemente sedimentadas na psicologia soviética daquele então: por um lado a hereditariedade como fator determinante para o desenvolvimento e, por outro, a preponderância do ambiente nesse propósito (VIGOTSKY, 2017).

A primeira corrente explicativa tem na hereditariedade as razões do desenvolvimento do sujeito e, nesse sentido, tudo é inato ao homem; bastaria que a hereditariedade se manifestasse para que o seu desenvolvimento então se realizasse. Entretanto, de acordo com Liublinskaia (1981)⁵⁶ é fundamental problematizar essa primeira explicação, destacando nela, de um lado, seus limites e, de outro, também suas intenções.

Para essa autora, faz-se necessária atenção especial principalmente ao componente político inerente à interpretação acerca da preponderância da hereditariedade, portanto do fator biológico, no desenvolvimento humano.

A compreensão biológica da natureza do homem e a interpretação anti-histórica das leis do seu desenvolvimento conduz inevitavelmente seus seguidores idealistas às conclusões mais reacionárias. Estas conclusões têm raízes políticas perfeitamente claras, bem como certo objetivo político. Os representantes mais conservadores da psicologia contemporânea nos países capitalistas afirmam o condicionamento natural e eterno da divisão de todas as pessoas do mundo em duas classes: inteligentes e idiotas, os líderes da vida, ciência, arte, política e os executores cegos das resoluções adotadas por outros - robôs. A classe alta gera uma descendência altamente dotada; a classe baixa, ou seja, as pessoas primitivas, gera uma descendência intelectual e moralmente inferior, com um baixo nível e uma taxa de desenvolvimento retardado, com características claramente manifestas dos seus predecessores animais (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 43-44, tradução nossa)⁵⁷.

⁵⁵ Dentre estes destacam-se A. R. Lúria (1902-1977); A. S. Makarenko (1888-1939); A. V. Zaporozhets (1905-1981); B. F. Lomov (1927-1989); D. B. Elkonin (1904-1984); L. A. Venguer (1925-1992); L. I. Bozhovich (1908-1981); L. V. Zankov (1901-1977); M. A. Danilov (1899-1973); M. Majmutov (1926-2008); M. N. Skatkin (1900-1991); A. N. Leontiev (1903-1979); P. I. Zinchenko (1903-1969); P. Ya. Galperin (1902-1988); A.V. Petrovsky (1924-2006); S. L. Rubinstein (1889-1960); N. F. Talízina (1923-2018); V. S. Mukhina (1935-); V. V. Davidov (1930-1998); V. V. Repkin (1927).

⁵⁶ A. A. Liublinskaia foi professora Titular do Instituto Pedagógico de Leningrado fundado em 1770. Atualmente Leningrado é São Petersburgo e o então instituto é hoje a Universidade Pedagógica Estatal da Rússia A.I. Herzen, uma das maiores universidades pedagógicas de São Petersburgo e do país.

⁵⁷ La comprensión biológica de la naturaleza del hombre y la interpretación antihistórica de las leyes de su desarrollo, conduce indefectiblemente, a sus seguidores idealistas, a las conclusiones más reaccionarias. Estas

Quanto à segunda corrente explicativa, essa diz respeito ao fato de o desenvolvimento humano necessariamente decorrer do ambiente, ou seja, derivar, tão somente, das condições externas ao sujeito e apenas essas bastariam para que o desenvolvimento ocorresse, sendo este o resultado de um acúmulo de respostas condicionadas.

Cabe salientar que durante muitos anos, foram essas as duas principais formulações presentes na base da psicologia soviética e, por que não dizer, também mundial, usadas para explicar esse extraordinário e complexo evento que é o desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 2018b). Todavia, a partir do início do século XX, em um contexto sócio-histórico único que foi a revolução soviética, observa-se o surgimento e acirramento de um amplo movimento de questionamento e crítica endereçado a diversos campos das relações humanas dentre estes o político, o social e o científico. No interior das críticas dirigidas ao campo científico, aquelas voltadas à própria psicologia da época se constituíram em condição *sine qua non* para que as bases explicativas que vigoravam de forma incólume até então acerca do desenvolvimento humano, fossem, enfim, problematizadas.

Toda a movimentação teórica iniciada nesse período e reverberada nos anos e décadas seguintes tornou possível o surgimento de inúmeras produções científicas no campo da psicologia que questionaram aquelas bases explicativas que restringiam o desenvolvimento humano, por um lado, à dimensão da hereditariedade, portanto somente às condições internas do indivíduo e, por outro, ao ambiente externo, logo, estritamente relacionadas às condições externas a ele.

A partir do surgimento, desenvolvimento e consolidação da THC enquanto teoria de base marxista, estabeleceu-se um novo patamar compreensivo para que a complexa questão fosse enfim debatida sob outra perspectiva. De acordo com a ainda nova teoria, a explicação acerca do desenvolvimento humano dependeria, invariavelmente, da “relação mútua entre hereditariedade e meio” (VIGOTSKY, 2018b, p. 43), ou seja, de uma relação dialética entre esses dois fatores. Essa é, portanto, a principal contradição que determina o desenvolvimento

conclusiones poseem raíces políticas perfectamente claras, así como un determinado objetivo también político. Los representantes más conservadores de la psicología contemporánea en los países capitalistas afirman el condicionamiento natural y eterno de la división de todas las personas del mundo en dos clases: inteligentes e idiotas, los dirigentes de la vida, la ciencia, el arte, la política y los ciegos ejecutores de las resoluciones adoptadas por otros - los robots. La clase superior engendra una descendencia altamente dotada; la clase inferior, es decir, las personas primitivas, engendran una descendencia inferior intelectual y moralmente, con bajo nivel y ritmo retardado de desarrollo, con rasgos claramente manifestos de sus predecesores animales (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 43-44).

humano desde então postulada pela THC (BOZHOVICH, 1976; COLECTIVO DE AUTORES, 2003).

Tal compreensão não só foi reconhecida por setores importantes da psicologia soviética daquele período como também ampliada e problematizada por vários autores filiados à base teórica marxista, muitos deles, inclusive, sucessores cronológicos de seus primeiros formuladores. Desse modo, considerando o caráter processual, colaborativo e aberto, salutar ao exercício do fazer científico, ao qual nos referimos no prólogo deste trabalho, as psicólogas soviéticas L. I. Bozhovich⁵⁸ e L. Blagonadiezina (1978), também herdeiras diretas desse importante movimento da psicologia soviética inaugurado naquele momento histórico de efusiva transformação, passaram a apontar que, do interior da relação dialética entre a hereditariedade e o ambiente constam ainda, e de forma determinante, também as necessidades e os motivos humanos, considerados por essas autoras como a verdadeira força motriz do desenvolvimento. Nas próprias palavras dessas psicólogas, “as necessidades e os motivos constituem a capa central do psiquismo”⁵⁹ (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978, p. 13).

Desse modo, no caminho desse desenvolvimento, as necessidades e os motivos ocupam, portanto, papel essencial na formação e desenvolvimento da personalidade. Conforme salientado anteriormente, personalidade está aqui compreendida como uma forma especial de atividade (no sentido leontieviano do termo), capaz de transformar o ambiente ao mesmo tempo em que se autotransforma (no sentido marxista de autotransformação do sujeito). Desse modo, o desenvolvimento dessa estrutura psíquica integral resulta da relação dialética entre hereditariedade e ambiente, sendo as necessidades e os motivos⁶⁰ os aspectos centrais desse complexo empreendimento humano (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978).

⁵⁸ Bozhovich foi orientanda de doutorado do próprio Vigotski. Em 1966 ela defendeu sua Tese de Doutorado intitulada: *Leis que regem a formação da personalidade da criança em diferentes idades* (tradução nossa).

⁵⁹ “[...] constituyen la capa central de lo psíquico” (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA 1978, p. 12 - tradução nossa),

⁶⁰ Segundo Mitjás Martínez (2016), diferentemente do conceito de necessidade, o conceito de motivo não encontrou uma definição muito precisa no trabalho de L. I. Bozhovich. Ao que parece, esse conceito careceu de uma definição mais bem estruturada da sua natureza psicológica na obra da psicóloga soviética, principalmente pela condição central a ele atribuída no processo de desenvolvimento humano. Não obstante, apesar de uma formulação psicológica pouco aprofundada acerca da centralidade dos motivos para o desenvolvimento humano foi central a discordância teórica de L. I. Bozhovich em relação a definição de motivo como mero objeto de atividade. Para a psicóloga soviética, era preciso tratar a questão não só como motivos estanques, mas por uma esfera motivacional muito mais ampla e complexa que interage e fomenta o desenvolvimento humano.

Se assim o for, já não estaríamos indicando, do ponto de vista teórico, a relação entre formação de professores e desenvolvimento da personalidade? Estamos convictos que sim! Explicamos.

De acordo com A. K. Dusavitskii (2019, p. 272), embora “[...] a escola não [seja] a única instituição que influencia no desenvolvimento da personalidade [da criança, uma vez que] papéis importantes continuam a ser desempenhados pela família, pelos meios de comunicação de massa e pelo ambiente”, sua importância é indiscutível. Isso por considerarmos que o desenvolvimento da personalidade se realiza na relação entre as condições de vida e de atividade formadas na criança nas suas mais diversas instâncias de participação social. Tudo isso a partir da mediatização de suas necessidades e motivos, e a forma como essa criança experimenta essas mesmas condições frente a novas situações de desenvolvimento, dentre essas aquelas promovidas pela escola (BOZHOVICH, 1976).

Entendemos que essa ideia deve ser enfatizada uma vez que inclui, segundo L. I. Bozhovich (1976), duas circunstâncias que são a base para a compreensão da formação e do desenvolvimento psíquico e da personalidade também na escola.

A primeira delas diz respeito ao que se consignou chamar de *carácter ativo* do sujeito, ou seja, como a própria criança contribui para o seu desenvolvimento a partir de suas possibilidades físicas, intelectuais, morais e afetivas resultantes da forma como ela própria vivencia as condições socioculturais das quais participa. Trata-se, de acordo com L. I. Bozhovich (1976), de compreender o desenvolvimento humano enquanto fruto da relação entre a atitude já formada na criança e a forma como ela experimenta, a partir de suas atitudes, as condições socioculturais gerais sob as quais o seu desenvolvimento acontece e, dentre estas, as educativas.

A segunda circunstância, que também está na base da compreensão do desenvolvimento da personalidade, refere-se ao carácter interno da crise de desenvolvimento que determina a passagem de uma fase para outra⁶¹.

Vale lembrar que essa foi a temática de estudos e de pesquisas sobre a qual se debruçou Elkonin (1904-1984), outro destacado intelectual soviético, do qual falaremos na próxima seção deste trabalho. Por agora, com base nas proposições teóricas desse autor, faz-se necessário tão somente localizar os períodos etários nos quais operam as principais crises no desenvolvimento da criança, dentro do quadro geral do desenvolvimento humano postulado por esse autor.

⁶¹ A crise e o seu importante papel no processo de desenvolvimento humano pode ser melhor compreendida junto às discussões sobre a periodização do desenvolvimento humano encontradas no trabalho de doutorado de Lopes defendido em 2020 e que consta na referência bibliográfica desta pesquisa.

Quadro 1 – Principais crises do desenvolvimento humano segundo D. B. Elkonin

Época	Período
Primeira Infância	Comunicação emocional direta 3 meses – 12 meses
	Atividade manipulatória objetual 1 a 3 anos
Crise dos três anos	
Infância	Jogo 3 a 6 anos
	Atividade de Estudo 7 a 11/12 anos
Crise da maturação sexual	
Adolescência	Comunicação íntima pessoal 11/12 a 15 anos
	Atividade profissional de estudo 15 a 17/18 anos

Fonte: Elaboração da autora baseado em Lopes, Carcanholo e Ferreira (2019, p. 364).

Vigotsky (2006b) assim se referiu à crise dos três anos e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Temos de supor, em primeiro lugar, que todas as mudanças, todos os acontecimentos que ocorrem durante esta crise estão agrupados em torno de uma nova formação de tipo transitório. Portanto, quando analisamos os sintomas da crise devemos determinar, mesmo hipoteticamente, o que é novo que emerge neste período e o destino da nova formação que desaparece uma vez terminado este período. Devemos então estudar como as linhas central e secundária do desenvolvimento mudam e, finalmente, avaliar a idade crítica do ponto de vista da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, com a relação com a idade seguinte (VIGOTSKY, 2006d, p. 369, tradução nossa)⁶².

Podemos dizer que a crise a que se referiram os autores acima citados está relacionada ao período de transição entre as etapas do desenvolvimento infantil, que marcam, de certa forma, o fim de alguns processos de desenvolvimento, e o início de outros. Tais processos envolvem o surgimento de novas estruturas psicológicas que por sua própria natureza são sistêmicas e que, da mesma maneira que as anteriores, se desenvolvem de forma a responder às necessidades da criança, incluindo aquelas de caráter afetivo e, portanto, carregadas de uma força motivacional (BOZHOVICH, 2004)

⁶² “Hemos de suponer, en primer lugar, que todos los cambios, todos los acontecimientos que tienen lugar durante esa crisis se agrupan en torno a una formación nueva de tipo transitorio. Por consiguiente, cuando analizamos los síntomas de la crisis debemos determinar, aunque sea hipotéticamente, aquello nuevo que surge en dicho período y el destino de la formación nueva que desaparece una vez finalizado este período. Debemos estudiar, seguidamente, cómo cambian las líneas centrales y secundarias del desarrollo y, por fin, evaluar la edad crítica desde el punto de vista de la zona de desarrollo próximo, es decir, deja relación con la edad siguiente.” (VIGOTSKY, 2006d, p. 369).

Também de acordo com L. I. Bozhovich (2004), por essa razão, uma determinada estrutura psicológica que é central para uma determinada fase do desenvolvimento, e que se tornou uma espécie de resultado generalizado dele, ou mesmo o ápice do desenvolvimento psicológico global da criança durante uma fase, não é neutra em relação ao desenvolvimento futuro, pois se torna o ponto de partida para a formação da personalidade da criança, enquanto atividade, durante a fase seguinte. Por essa razão, essa autora chama a atenção para o que se consignou chamar de crise e sua importância para o desenvolvimento.

Isto permite-nos olhar para estas crises como pontos de viragem na ontogenia da personalidade, cuja análise nos permite descobrir a essência psicológica deste processo. Os psicólogos infantis citam mais frequentemente três períodos críticos: as crises aos três, sete, e doze a dezesseis anos, sendo a última frequentemente chamada crise da adolescência. Vygotsky analisou uma crise adicional com um ano de idade e dividiu a crise adolescente em duas partes: negativa (treze a catorze anos de idade) e positiva (quinze a dezessete anos de idade). (BOZHOVICH, 2004, p. 40, tradução nossa)⁶³.

Conforme dito anteriormente, embora o ambiente escolar não seja em si mesmo o único gestor do desenvolvimento humano, para THC a educação escolar se constitui enquanto mediação social privilegiada à realização dessa monumental tarefa histórica. Sob determinadas circunstâncias, a escola torna possível, às novas gerações, tanto a apropriação quanto a reprodução de parte da cultura humana historicamente acumulada e na qual se encontram os contornos da consciência e da personalidade. Isso também é o que advoga Mitjans Martínez (1995, p. 7), quando diz ser essa a tarefa primordial da instituição escolar: “[...] sua função mais ampla e mais essencial: o desenvolvimento da personalidade”⁶⁴.

Inúmeros outros temas relativos ao humano e seu desenvolvimento se constituíram como objeto de estudos de diversos autores importantes, tanto na antiga União Soviética como de muitos outros pensadores oriundos de várias partes do mundo como da Europa Ocidental, da América Latina, de Israel, do Japão, do Canadá e dos Estados Unidos (LONGAREZI, 2019).

Cabe ressaltar que pensadores renomados desses países se dedicaram ao estudo da THC a fim de tentar compreendê-la não só como chave explicativa dos processos educativos.

⁶³ “This allows us to look at these crises as turning points in the ontogeny of the personality, the analysis of which allows us to uncover the psychological essence of this process. Child psychologists most frequently cite three critical periods: the crises at ages three seven, and twelve to sixteen, with the last one often called the adolescent crisis. Vygotsky analyzed an additional crisis at one year old and divided the adolescent crisis into two parts: negative (thirteen to fourteen years old) and positive (fifteen to seventeen years old).” (BOZHOVICH, 2004, p. 40).

⁶⁴ “[...] su función más amplia y esencial: el desarrollo de la personalidad” (MITJANS MARTÍNEZ, 1995, p. VII, prólogo – tradução nossa).

Entre os países da América Latina destaca-se Cuba⁶⁵ onde parte significativa de seus investigadores empreenderam vultosos esforços teórico-práticos para a compreensão da THC enquanto teoria central para a explicação do humano⁶⁶.

Isso foi o que afirmou o professor, psicólogo e pesquisador cubano Guillermo Árias Beatón⁶⁷. Segundo ele, diversos autores cubanos⁶⁸ e muitos outros latino-americanos⁶⁹ empenharam-se amplamente em tentar compreender, traduzir e adequar os princípios e os fundamentos da THC para a realidade concreta do sul global e dos países caribenhos.

Ainda de acordo com Beatón (2009, p. 156, tradução nossa),

Aqueles pensadores ensinaram-nos que todo o conhecimento deve ser submetido a uma crítica científica sistemática, tudo o que nos chega, antes de o integrarmos no nosso conhecimento, deve ser considerado nas suas vantagens e desvantagens. É por isso que hoje, da Cátedra L.S. Vygotski, [...] postulamos a continuidade e o resgate de uma sistematização crítica da teoria do Enfoque Histórico Cultural de todos os tempos, e um dos seus principais conteúdos é fazer uma análise profunda das bases do nosso pensamento histórico-cultural em nossos pensadores de origem e de toda a América Latina⁷⁰.

⁶⁵ Foi em Cuba que tivemos a oportunidade de estar por exatos cinquenta dias participando de um intercâmbio acadêmico realizado junto à Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana (UH) (Anexo C), sob a tutoria da Doutora Maria Milagros Flebes Elejalde, psicóloga e professora titular dessa Universidade. Nessa curta, porém rica estadia naquele país nos propusemos a desenvolver várias atividades (Anexo D) dentre estas a participação, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2019 no evento ‘Tertúlia com el Enfoque Histórico Cultural sobre el Desarrollo Humano’ (Anexo E). Também participamos de um curso de psicologia ambiental também organizado a partir desse enfoque e ministrado pela própria professora Maria M. Flebes Elejalde. Na ocasião também pudemos conhecer pessoalmente alguns intelectuais que realizaram seus cursos de mestrado e de doutorado na antiga União Soviética, sob a orientação de seguidores diretos e indiretos de Vygotsky.

⁶⁶ É o caso, por exemplo, da professora e pesquisadora cubana Maria Milagros Flebes Elejalde que atualmente tem se dedicado a compreender os temas relacionados ao meio ambiente e seus impactos na vida humana a partir do enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano. Somente a título de informação, essa pesquisadora foi orientanda de doutorado da conhecida psicóloga e psiquiatra soviética Bluma V. Zeigarnik que, por sua vez, integrava o chamado de Círculo de Vygotsky. De forma resumida foi B. V. Zeigarnik quem estudou o processo psicológico que ocorre quando uma atividade que foi interrompida pode ser lembrada mais prontamente do que uma atividade já finalizada. Esse processo fora posteriormente batizado com o seu nome: *Efeito Zeigarnik*.

⁶⁷ O professor Guillermo Árias Beatón juntamente com a professora Maria Milagros Flebes Elejalde foram os organizadores do evento ‘Tertúlia com el Enfoque Histórico Cultural sobre el Desarrollo Humano’ do qual participamos em Havana (Anexo E).

⁶⁸ Acosta, 1998; Ávila, 2002; Cordero, 2001; Cruz, 1998; Cuesta; Hernández, 2000; Dávila, 2006; Días, 2005; Boronat, E., 2002; Figueredo, 1999; Fernández, 2003; Gómez, 1980, 1988, 1995; Gómez; Borgato 1988; Gutiérrez; López; Árias, 1990; Pardo, 2005; J. Betancourt, 1999, 2002; J. Betancourt; González, 2000; González, 2003; Hernández, 2002; López, 1990, 1991, 1992; López; Borgato, 2002; López; Gómez, 1986; Lorenzo, 1980, 1981, 1982, 1987, 1988, 1990, 1995a, 1995b; Louis, 2003; Rodríguez, 2001; Mendoza, 1988a, 1988b, 1989, 1990; MINED-CELEP, 1999; Pacheco, 1998, 2002; Pardo, 1995; Reyes, 2005; Rivero, 1999, 2001; Rivero; Quílez, 1995, 2001; Ruiz, 2001; Sarduy, 1996a, 1996b; Sotomayor; Muñoz, 1999; Tejeda, 2007; Tintorer, 1998; Tocabens, 2001; Velázquez, 2002; Y. A. Betancourt, 2005; Fariñas, 1995, 1999, 2004, 2005; Fariñas; Árias, 2002; Fariñas; Coelho, 2008; Elejalde, 1987; 1988; 1997; 1999; 2001; 2003; 2013; 2021.

⁶⁹ Há uma série de trabalhos publicados em língua espanhola e compilados sob a insígnia *Colectivos de Autores* (1982a, 1982b, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1990, 1995, 1999, 2001, 2003) que podem ser encontrados na bibliografia deste trabalho.

⁷⁰ Aquellos pensadores nos enseñaron que todo conocimiento debe ser sometiendo a una crítica científica sistemática, todo lo que nos llega, antes de integrarlo a nuestro saber, debe ser considerado en sus ventajas y desventajas. Por eso hoy en día, desde la Cátedra L.S. Vygotski, los que debatimos y trabajamos en ella,

Prossegue Beatón (2009, p. 156): “estamos convencidos de que isso a que nos referimos em Cuba, é também uma característica da nossa América, temos estudado e visto no México, Porto Rico, Argentina, Brasil, Peru, Venezuela, Chile, entre outros”⁷¹. Beatón (2009, p. 157, tradução nossa) ainda reafirma:

A psicologia educacional cubana tem estado presente de uma forma significativa: no desenvolvimento massivo e produtivo da escola inicial e pré-escolar desde os seus primórdios, nas realizações da aprendizagem da leitura e da escrita, do espanhol, da matemática, da formação de valores, a formação de professores e educadores em geral, no trabalho com as famílias e a ligação essencial entre a casa e a escola e o trabalho dos meios de comunicação social como uma parte importante da sociedade a fim de alcançar uma melhor educação das nossas crianças, adolescentes e jovens⁷².

A compreensão acerca da formação e do desenvolvimento humano defendida pela THC, nos quais a educação escolar ocupa um lugar imprescindível foi condição fundamental para que entre os anos 1930 e 1970 fosse então formulada a chamada Teoria da Atividade (TA), sendo, talvez, um dos seus principais desdobramentos a formulação teórica que passou a ser conhecida como Teoria Desenvolvimental (TD). Será, portanto, sobre essas duas importantes teorias que falaremos a seguir.

2.2.2 Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental

Três dos principais representantes da teoria Histórico-Cultural da atividade, ou somente Teoria da Atividade (TA), foram Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979), Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988) e Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960) (LONGAREZI, 2017b; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a; HAENEN, 1993; REZENDE; VALDES, 2006; SOUZA, 2019; NÚÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, FARIA; 2020).

postulamos la continuidad y el rescate de una sistematización crítica de la teoría del Enfoque Histórico-cultural de todos los tiempos y uno de sus principales contenidos, es hacer un análisis profundo de las bases de nuestro pensamiento histórico cultural em nuestros pensadores de origen y de toda la América Latina (BEATÓN 2009, p. 156).

⁷¹ “[...] estamos convencidos que esto que referimos a Cuba, es una característica también de nuestra América, lo hemos estudiado y visto en México, Puerto Rico, Argentina, Brasil, Perú, Venezuela, Chile, entre otros” (ÁRIAS, 2009, p. 156).

⁷² “La psicología educacional cubana ha estado presente de forma significativa en: el desarrollo masivo y produtivo de la educación inicial y preescolar desde sus inicios, en los logros del aprendizaje de la lectura y la escritura, el español, las matemáticas, la formación de valores, la formación de maestros y educadores en general, en el trabajo con las familias y lo relacionado con el imprescindible vínculo del hogar con la escuela y la labor de los medios de comunicación masiva como parte importante de la sociedad, para lograr una mejor educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.” (ÁRIAS, 2009, p. 157).

No que diz respeito às contribuições de Leontiev (1978; 2004; 2010), e de seus colaboradores, no decorrer do processo de formulação da TA, é possível afirmar que esses pesquisadores encontraram na obra de Vigotski seus principais fundamentos. Dias de Sousa e Longarezi (2018) atestam isso.

Esse conceito [atividade], com menções iniciais já incluídas na obra de Vigotski, foi analisado e sistematizado por Leontiev, um de seus seguidores. Ao considerar-se esse conceito, 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 produzir-se 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 filosoficamente e psicologicamente pelo autor, de forma a contribuir 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) (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018, p. 446).

Também para Santos e Asbahr (2020, p. 3), no que tange à gênese e desenvolvimento da TA, foi Leontiev, fundamentado em Marx, quem identificou a atividade humana como base para o estudo e a compreensão do desenvolvimento psíquico.

Tendo por estofo filosófico, teórico e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, Leontiev (1978) explica que, assim como Marx (1989) concebeu a atividade vital humana – o trabalho – como a base para o estudo da sociedade e das relações sociais entre os homens, a atividade humana deve ser também a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, defendendo que somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos [...] (SANTOS; ASBAHR 2020, p. 3).

A proposição e desenvolvimento do conceito de atividade de Leontiev também contou, de acordo com Haenen (1993, p. 37), com contribuições fundamentais de Galperin.

[...] nesse período ele [Galperin] trabalhou especialmente com A.N. Leontiev e eles participaram ativamente da fundação e do desenvolvimento do conceito de atividade na psicologia soviética. Este conceito foi esboçado pela primeira vez pelos membros da escola Kharkov. Essa escola, da qual Galperin foi um dos principais organizadores, produziu uma série de experimentos sobre o desenvolvimento da atividade prática infantil e sobre a unidade da prática externa e da atividade psíquica interna. Esses experimentos foram influentes na medida em que deram origem a novas pesquisas e se tornaram parte dos fundamentos da psicologia soviética. A abordagem da atividade em particular pode ser considerada um produto da escola de Kharkov na década de 1930 (ver Valsiner, 1988, p. 208-216). Naquela época, Leontiev formou a estrutura de sua teoria da atividade com um conjunto de conceitos-chave como ação, operação, objetivo e motivo.

Já Rubinstein (1967), outro importante teórico da atividade, de acordo com Souza (2019), criou a sua própria teoria da atividade, entretanto, também partindo da fundamentação teórica proposta por Vigotsky. Rubinstein voltou seus esforços, sobretudo, para tentar compreender o conceito de interiorização no processo de desenvolvimento humano, todavia não como fator determinístico nem, tampouco, como reflexo do externo no interno. Esse autor, de certa maneira, ainda conforme Souza (2019, p. 71), contrapôs-se ao conceito de interiorização enquanto aspecto central no pensamento vigotskyano e leontieviano.

A. K. Abuljanova (1980), realiza uma análise comparativa demonstrando que a especificidade da teoria da Atividade de S. L. Rubinstein se evidencia no fato de não haver a centralidade de um elemento fundamental, tal como o processo de interiorização, do qual derive os desdobramentos da constituição humana, especialmente, de suas qualidades psíquicas (SOUZA 2019, p. 70).

Como é possível perceber, muitos consensos e também inúmeros dissensos marcaram as formulações e o desenvolvimento do conceito de atividade na psicologia soviética e, por conseguinte, também da própria TA. Certo é que seu desenvolvimento se deu no interior de um amplo movimento de renovação da psicologia soviética, em que as formulações advindas da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano constituíram seus principais paradigmas.

Tomando por base a compreensão leontieviana acerca do conceito de atividade, esse pode ser assim definido:

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, **é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico**, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 66-67, negrito nosso).

Dessa forma, a atividade se constitui enquanto promotora do desenvolvimento do sujeito, assegurando a produção e reprodução de sua vida material e espiritual. Assim sendo, “no estudo do desenvolvimento da psique da criança há que se partir do desenvolvimento de sua atividade, tal como ela se forma nas condições concretas dadas de sua vida” (LEONTIEV, 1965, p. 501)

Embora A. N. Leontiev tenha alcançado grande destaque na proposição e desenvolvimento da TA, sua sistematização, validação e divulgação contou com muitos outros psicólogos, pedagogos, didatas e metodólogos soviéticos, dentre os quais se destacaram D. B.

Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998), V.V. Repkin (1927); A. V. Zaporozhets (1905-1981), Talízina (1923-2018); P. I. Zinchenko (1903-1969), L. A. Venguer (1925-1992) e L.V. Zankov (1901-1977).

Esses pesquisadores, juntamente com os seus muitos colaboradores, além de terem sido decisivos para o desenvolvimento e divulgação da TA, também são reconhecidos pela inquestionável contribuição para estruturação, na antiga União Soviética, do que passou a ser reconhecido como sistemas didáticos desenvolvimentais⁷³ derivados, em sua grande maioria, das formulações afeitas à TA.

Os sistemas didáticos desenvolvimentais mais divulgados no ocidente são os Sistemas Elkonin-Davidov-Repkin⁷⁴, Galperin-Talizina⁷⁵ e Sistema Zankoviano⁷⁶ (LONGAREZI; SILVA, 2018; FEROLA, 2019; PUNTES; LONGAREZI, 1918; 2019; 2020; LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b; PUENTES, 2017; 2019a; 2019b; PUENTES; AQUINO, 2019; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018; LONGAREZI; SOUSA, 2018; CARDOSO, 2020).

De modo esquemático, esses sistemas didáticos desenvolvimentais assim se situam no espectro geral do MHD e da THC:

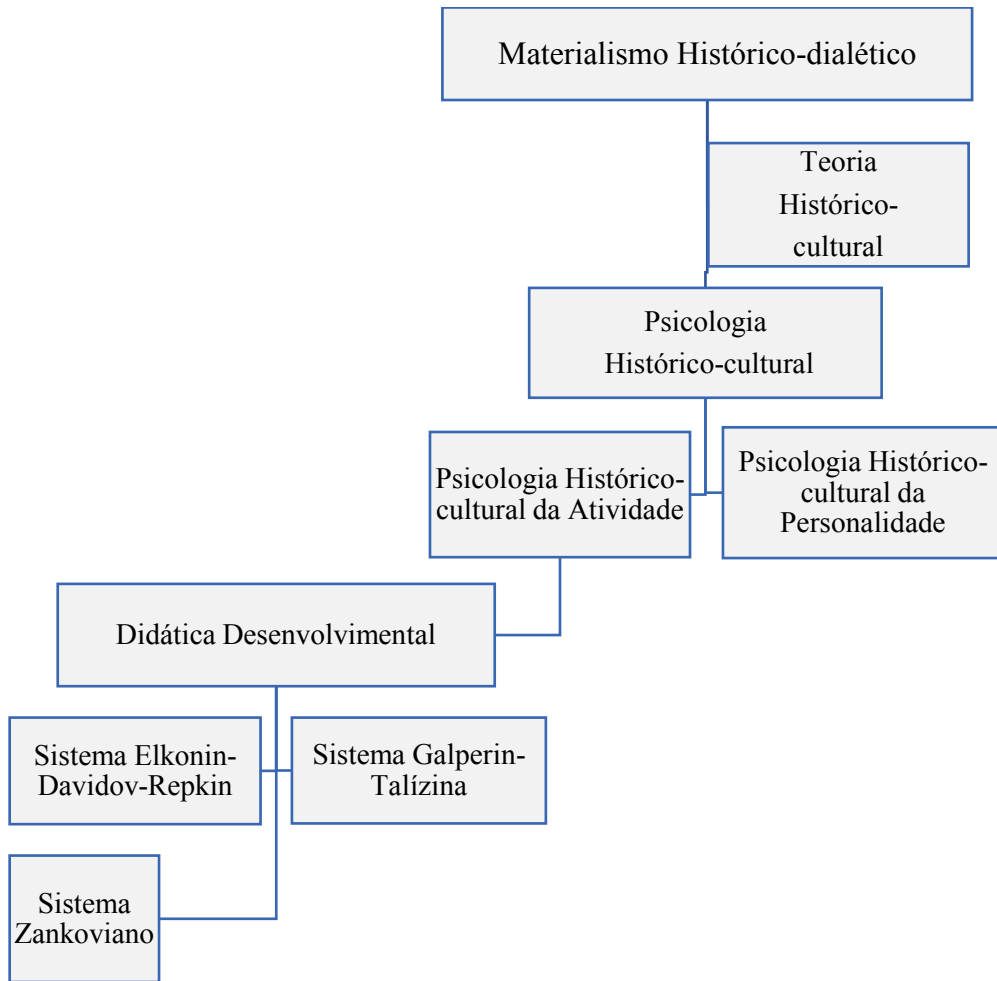
⁷³ Puentes e Longarezi (2020, p. 211), baseados em Davidov (1996) e outros autores, apresentam onze critérios para a classificação de um sistema didático quanto a sua natureza desenvolvimental. Um desses critérios seria observar se o sistema didático surge a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Sobre esse tema vide: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>.

⁷⁴ O sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin desenvolvimental fora divulgado na América Latina e, particularmente, no Brasil como Sistema Elkonin-Davidov. A incorporação do nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin, deu-se, no contexto brasileiro somente a partir de 2017. Inicialmente, tal incorporação se deu através de aulas e de palestras e posteriormente em publicações científicas. Tratou-se de um movimento de reconhecimento da importância de V. V. Repkin, juntamente com Elkonin e Davidov, tanto na formulação quanto no aperfeiçoamento desse sistema didático (PUENTES E LONGAREZI 2020, p. 222).

⁷⁵ De acordo com Puentes (2017), a proposta psicopedagógica e didática de Galperin-Talízina realizou poucas pesquisas experimentais no contexto da escola de massa da antiga União Soviética se comparada com os outros sistemas didáticos desenvolvimentais surgidos no mesmo período “Mas, ao mesmo tempo, devemos ter em mente que existem sistemas que se caracterizam pelo método de construção de uma teoria adequada, ainda quando não tenham combinado essa teoria com a prática” (PUENTES, 2017, p. 24). Segundo Puentes e Longarezi (2020), embora o sistema Galperin-Talízina ainda não seja considerado um sistema didático pela academia brasileira, estudos recentes já trazem um conjunto de argumentos que evidenciam as razões que justificam considerar a produção de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina enquanto sistema, além de apresentar documentos soviéticos que já reconhecem que o trabalho desses autores se estrutura enquanto um sistema didático.

⁷⁶ Embora o sistema didático Zankoviano formulado por Zankov (1984, p. 28) e colaboradores seja considerado um sistema didático desenvolvimental, o próprio autor o nomeou como um “sistema didático experimental”. Esse sistema se baseia na ideia de possibilitar uma “maior eficácia na aprendizagem para o desenvolvimento geral dos estudantes”, com foco em métodos específicos para a aprendizagem dos conteúdos.

Figura 1 – Sistemas didáticos desenvolvimentais



Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito, especificamente, ao sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov e, posteriormente, de Elkonin-Davidov-Repkin, cabe ressaltar que antes mesmo de sua consolidação enquanto um sistema didático, D. B. Elkonin (2017b) já havia proposto o que ele próprio chamou de uma hipótese de periodização, ou melhor, uma “hipótese sobre as forças que que impulsionam o desenvolvimento e o modo ritmado pelo qual esse processo ocorre” (LOPES, 2020, p. 51). Foi, então, a proposta de periodização do desenvolvimento humano postulada por D. B. Elkonin e seus colaboradores que se tornou fundamental para a consolidação dos princípios e dos fundamentos mais gerais do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin teve como um de seus pilares a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin. As conjecturas teóricas acerca do desenvolvimento infantil realizadas por esse autor foram determinantes para o delineamento dos princípios que guiaram os estudiosos do sistema. [...] Há três estudiosos que representam as bases teóricas para a proposição de Elkonin. São eles:

Pavel P. Blonski, Lev S. Vygotsky e Aleksei N. Leontiev. As influências de Blonski e Vygotsky parecem confluir em alguns aspectos destacados por Elkonin (2017), quais sejam, o caráter histórico e social do desenvolvimento, a existência de crises como pontos de transição de um período a outro e a presença de transições distintas que trazem delimitações específicas intra e inter períodos (LOPES; CARCANHOLO; FERREIRA, 2019, p. 359, acréscimo nosso).

Sobre a importância da periodização do desenvolvimento psíquico infantil na compreensão da psicologia infantil, Lopes (2020, p. 45) assim nos esclarece:

A periodização do desenvolvimento psíquico infantil é considerada por Elkonin (1989, 1971/2017) e Elkonin e Zaparoshets (1956/1961) como o tópico fundamental para o entendimento da psicologia infantil. A importância propalada pelos autores deve-se a dois aspectos. O primeiro diz respeito à necessidade de o educador conhecer as características específicas de cada etapa do desenvolvimento de modo a atuar na zona de desenvolvimento possível para dirigir adequadamente a evolução da criança (ELKONIN; ZAPAROSHETS, 1956/1961). O segundo aspecto refere-se à resolução da questão das forças motrizes do desenvolvimento por meio do conhecimento das particularidades de cada período bem como das leis de transição entre eles (Elkonin, 1971/2017). Esses dois aspectos coadunam-se em uma única finalidade: compreender os caminhos do desenvolvimento psíquico a fim de munir professores e educadores com o suporte adequado para acompanharem a criança em seu processo desenvolvimental.

Pode-se dizer, então, que o eixo principal da periodização do desenvolvimento infantil proposta por D. B. Elkonin (2017b) foi a diferenciação entre a atividade principal e as atividades gerais da criança identificadas por Leontiev (2009). A atividade principal, conforme propõe esse autor é aquela capaz de reger as mudanças nos processos psíquicos da criança e, por conseguinte, nas características psicológicas de sua personalidade em cada estágio de seu desenvolvimento (LOPES; CARCANHOLO; FERREIRA, 2019, p. 360).

Leontiev (2009) também destaca a influência das condições históricas e concretas sobre a definição dos períodos do desenvolvimento, sendo tais condições determinantes da atividade da criança que se tornará a atividade principal em cada um dos estágios do seu desenvolvimento. Na União Soviética de seu tempo, Leontiev identificou uma sucessão de atividades consideradas principais e, nesse sentido, propulsoras do desenvolvimento, tais como: “domínio da realidade objetiva imediata e o jogo no qual se assimila(m) aspectos mais amplos de fenômenos e relações humanas, o estudo sistemático na escola e posterior treinamento especial ou trabalho” (LEONTIEV, 2009, p. 361).

Valendo-se da sistematização proposta por Leontiev (2009), Elkonin (2017b), propõe, então, o que ele próprio chamou de uma hipótese de periodização do desenvolvimento humano (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016; LOPES, 2020).

Para Elkonin (2017, p. 149),

A periodização do desenvolvimento psíquico na infância é um problema fundamental da psicologia infantil. Sua elaboração tem grande importância teórica, dado que a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis da transição de um período a outro permitem resolver, no final, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Pode-se afirmar que qualquer noção acerca das forças motrizes do desenvolvimento psíquico deve ser verificada, em primeiro lugar, no campo de comprovação da teoria da periodização.

Sua hipótese de periodização foi estruturada em seis grandes períodos e, por sua vez, deu sustentação à formulação do que, desde então, passou a ser conhecida como Teoria Desenvolvimental (TD).

Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil conforme Elkonin, de acordo com textos de 1956

Geradores do desenvolvimento no período	Período	Aquisições
	Atividade principal	
. Nascimento	Primeira infância 0 -1 ano	. Desenvolvimento sensorial e motor . Compreensão primária da linguagem . Primeiras palavras
	Comunicação com adulto	
. Marcha independente . Necessidade de comunicar-se . Ampliação do contato com objetos	Infância 1 – 3 anos	. Manipulação de objetos . Percepção generalizada dos objetos . Ampliação da independência . Compreensão da linguagem do adulto . Desenvolvimento da linguagem ativa
	Ação com objetos	
. Tendência a atividade independente . Domínio das ações com objeto . Ampliação do domínio das formas fundamentais do idioma como meio de relação social . Ampliação do círculo social . Tendência a fazer parte da vida adulta	Idade pré-escolar 3 – 7 anos	. Compreensão do mundo e das relações sociais . Domínio da linguagem . Linguagem interna . Raciocínio lógico-simples . Interesse cognitivo pelos fenômenos reais . Ampliação da independência . Domínio da própria conduta . Consciência moral . Interesse por atividades como o estudo
	Jogo	
. Interesse cognitivo . Independência . Interesse pelo estudo . Entrada na escola . Mudança na vida social e familiar	Idade escolar primária 7 - 10/11 anos	. Raciocínio lógico . Leitura e escrita . Domínio de operações mentais . Formação de sistemas de conceitos . Relativa independência nos estudos . Subordinação de interesses pessoais aos interesses coletivos . Abertura para as relações com os colegas
	Atividade de estudo	

(Continua)

(Conclusão)

--	--	--

Geradores do desenvolvimento no período	Período	Aquisições
	Atividade principal	
<ul style="list-style-type: none"> . Crescimento e amadurecimento sexual . Domínio das operações mentais . Subordinação do pessoal ao social . Mudanças morais . Mudanças nas exigências escolares . Mudanças da vida social e familiar 	Idade escolar média ou adolescência 11/12 – 14/15 anos	<ul style="list-style-type: none"> . Operações mentais com conceitos abstratos . Pensamento abstrato . Complexificação da linguagem . Maior independência . Maior responsabilidade . Ampliação da vida social e do interesse pela coletividade e pela vida adulta . Ampliação das relações interpessoais . Autoconsciência
	Atividade de estudo	
<ul style="list-style-type: none"> . Mudança de posição na vida social, escolar e familiar . Exigências dos estudos . Vida social independente da família . Orientação para o futuro 	Idades escolar preparatória ou juventude inicial 14/15 – 17/18 anos	<ul style="list-style-type: none"> . Maturidade . Independência . Maturidade elevada da linguagem . Pensamento teórico (generalização e abstração) . Autoeducação . Ideologia científica . Atividade criativa . Ideologia moral e ética
	Atividade de estudo	

Fonte: Lopes (2020, p. 50).

Herdeira direta das formulações teóricas desenvolvidas pela TA, a

A didática desenvolvimental surgiu na Ex-União Soviética no final da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia histórico-cultural. A mesma se gerou a partir das diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de ensino e de educação no contexto da edificação da sociedade socialista. Essas tendências deram lugar a duas grandes concepções de ensino: (1) a didática desenvolvimental da atividade e, (2) a didática desenvolvimental da personalidade (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 313).

Compreendida enquanto ciência interdisciplinar, a TD conflui aspectos de três campos científicos importantes como a pedagogia, a didática e a psicologia e desde seu surgimento, essa teoria se ocupa, dentre outros aspectos, da organização adequada da atividade de *obutchénie*-desenvolvimento de estudantes em todas as etapas educativas.

A TD aponta para a necessidade de se pensar a ciência da educação e a didática numa perspectiva desenvolvedora (DAVYDOV, 1978; 1987; 1988a; 1988b ; 1996; 1999; 2003; 2017a; 2017b; ZANKOV, 1984; GALPERIN, 1982; TALIZINA, 2000; REPKIN, 1977; 1999, 2004) que, segundo Longarezi (2017a, p. 190), encontra no MHD seus principais fundamentos; “com suas origens na antiga União Soviética, no seio da psicologia Histórico-Cultural, que nasce em plena revolução russa, a Didática Desenvolvimental tem no materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas e seus fundamentos”.

Conforme destacado anteriormente, o surgimento e desenvolvimento da perspectiva desenvolvimental contou com a colaboração de muitos nomes influentes da psicologia soviética, que de outro modo também estão relacionados à TA. No entanto, alguns deles, dentre os quais se destacam J. L. Rubinstein (1889-1960) e L. I. Bozhovich (1908-1981) se vincularam, de certa forma, mais ao movimento de crítica à TA do que propriamente a sua afirmação (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 313).

Desde o seu surgimento a TD já expressava seu potencial revolucionário ao propor transformações substantivas nas relações didático-pedagógicas no interior das relações educativas presentes na educação escolar. Foi (e ainda é) chamada de teoria revolucionária, por assumir princípios que propõem a desconstrução de uma das principais ideias que vigorou durante vários séculos, praticamente inquestionável do campo educacional, circunscrita à ideia de ‘prontidão’ para aprender. Ou seja, vigorou no interior da ciência psicológica e pedagógica, por um longo período, a ideia de que “só se ensina aquilo que o sujeito é capaz de aprender, supondo que primeiro é necessário aguardar o desenvolvimento natural e biológico para depois ensinar” (LONGAREZI, 2017a, p. 192).

Ao contrário, ou até mesmo de forma paradoxal, o princípio fundamental, e, por isso mesmo, revolucionário, no qual está assentada a TD é o de que “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p.114).

Nas palavras do próprio Vigotski (1956), citado por Longarezi e Puentes (2017, p. 7),

Obutchénie não é o mesmo que desenvolvimento. Por outro lado, a organização correta da *obutchénie* resulta no desenvolvimento intelectual da criança, causando assim uma série de processos que fora do contexto dela seriam impossíveis realizá-los (sic). Desta forma, a *obutchénie* em si é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança não apenas as características humanas não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas (VIGOTSKI 1956, p. 449 apud LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, itálico no original).

Para a TD, há princípios e fundamentos didático-pedagógicos adequados por meio dos quais a educação escolar pode ser organizada de modo a potencializar o desenvolvimento das qualidades eminentemente humanas por meio de uma *obutchénie* desenvolvedora.

O contexto mais amplo da produção teórica anteriormente descrito exerceu, de modo geral, grande influência em muitos lugares do mundo. No Brasil, em particular, diferentes grupos de estudos e de pesquisas ligados ao campo educacional crítico e progressista vêm, há muito, dedicando-se ao estudo e ao aprofundamento dos princípios e dos fundamentos da THC e da TD e seus possíveis desdobramentos teórico-práticos para a realidade educacional

brasileira (ASBAHR, 2020, 2021)⁷⁷. Nesse movimento, há mais de uma década, estudos importantes vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao GEPEDI/FACED/UFU⁷⁸.

Por meio de suas produções científicas, pesquisadores do GEPEDI também têm realizado importante esforço teórico-prático de traduzir e adequar os conceitos dessas teorias à realidade social brasileira, levando em conta as particularidades e a complexidade do nosso sistema social e educacional.

Um dos principais esforços de parte dos pesquisadores desse grupo tem sido a proposição e o desenvolvimento da perspectiva metodológica da IDF da qual falaremos a seguir.

2.2.3 Metodologia da pesquisa e os procedimentos de investigação: Intervenção Didático-formativa

Esforços empreendidos por parte dos pesquisadores do GEPEDI culminaram na proposição e no desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa que é, ao mesmo tempo, uma metodologia de formação de professores delineada a partir da perspectiva desenvolvimental.

A essa metodologia pesquisadores do GEPEDI denominaram de Intervenção Didático-formativa (IDF) (LONGAREZI, 2012a, 2014, 2017a; 2017b; LONGAREZI, MARCO, FRANCO, 2016; MARRA, 2018; FRANCO, 2015; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; LONGAREZI; MOURA, 2017; LONGAREZI 2018; FERREIRA, 2018; 2019; LONGAREZI, 2017a; 2018a; 2018b; LONGAREZI; FERREIRA, 2020; JESÚS, 2021).

⁷⁷ Entre os anos de 2018 e 2020, sob a coordenação da Professora Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, foi desenvolvido um projeto de pesquisa financiado pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - intitulado A psicologia histórico-cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. No relatório final correspondente a essa pesquisa, protocolado em 31/03/2020, há registro da existência de um total de 115 grupos que declararam utilizar o referencial teórico histórico-cultural em suas pesquisas. No referido relatório é possível identificar as diversas terminologias empregadas pelos grupos para se referirem ao referencial teórico histórico-cultural bem como a distribuição deles em todo território nacional. Em 2021, esse trabalho foi publicado na *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 5, n. 2, p. 566-587, sob o título de: Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021).

⁷⁸ Vale destacar que, em todo o país, as produções do GEPEDI já alcançam patamares de reconhecimento e respeito condizentes com o esforço empreendido por seus pesquisadores na tentativa de aprofundar cada vez mais os estudos sobre a THC e a TD no que concerne tanto à história de seus principais representantes, como também o seu surgimento e consolidação e, ainda, à atualização histórica dessas teorias.

Como resultado desse esforço coletivo de construção de uma metodologia emerge o que o grupo tem denominado de **Intervenção Didático-formativa** que 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, (...) 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, 2017a, p.198-199, negrito, itálico e parêntesis no original).

Quanto ao tipo, pesquisas de IDF configuram-se enquanto pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2012b; 2013).

O avanço da pesquisa em educação permite verificar que a formação continuada de professores não resulta na solução imediata dos seus problemas pedagógicos, como pensam alguns, embora possa contribuir na melhoria de algumas práticas. Tomando por base essa constatação, a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; [...] (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 223).

Os fundamentos da pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2012; 2013) estão ancorados numa perspectiva de efetivo desenvolvimento profissional docente uma vez que se propõe contribuir para a superação de formas convencionais tanto de pesquisa quanto de formação.

Nesse sentido, pesquisa-formação com IDF surge como possibilidade para a realização de pesquisas qualitativas que se propõem intervir em contextos escolares brasileiros valendo-se dos fundamentos da TD.

(...) **intervenção didático-formativa** emerge como resultado de um esforço coletivo e como possibilidade para a concretização de pesquisas que se proponham a intervir em contextos escolares brasileiros, orientando-se pelos fundamentos da didática desenvolvimental. (LONGAREZI; MOURA, 2017, p. 9, negrito no original).

Entre os pesquisadores do GEPEDI cujas pesquisas realizadas nos níveis de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado que se apoiaram nessa metodologia há consenso em afirmar que o desenvolvimento desta propõe avanços significativos na produção

de conhecimento sobre formação de professores, sobretudo, em razão de suas pesquisas com IDF serem realizadas *com* os professores e não *sobre* os professores⁷⁹.

O conhecimento como produto de pesquisas científicas, realizadas “sobre” a escola e “sobre” o professor, chega à instituição escolar e aos profissionais da educação de forma prescritiva, legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar sobre esse fazer. Numa dimensão técnica separa-se professor e especialista, dicotomizando prática e teoria, situação propícia para a alienação do professor. [...] Formado nessa perspectiva, o professor reproduz, pela sua prática pedagógica, um processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento externo ao sujeito estudante lhe é apresentado para ser apreendido, propiciando agora a alienação do aluno. Como efeito ‘dominó’ se efetiva a realização da pesquisa-educação-alienação (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 116, grifos no original).

Nesse sentido, as pesquisas que se valem da metodologia da IDF, produzidas por parte dos pesquisadores do GEPEDI, além de se constituírem como instância formativa para os professores que delas participam e, por conseguinte, de seus estudantes, elas também têm se colocado como espaços importantes de formação-desenvolvimento dos próprios pesquisadores desse grupo, principalmente por estarem fundamentadas em princípios de humanização, emancipação e desalienação pela via do acesso e apropriação do conhecimento científico (LONGAREZI, 2019d). Foi o que buscamos desenvolver neste trabalho de pesquisa. Por essa razão, este estudo, orientou-se pela metodologia da IDF como forma de tentar compreender a importância de se constituírem processos de formação de professores para a Educação Infantil que escapem da lógica circunscrita à “pesquisa-educação-alienação”, ou seja, aquela perspectiva de pesquisa que ao alienar o professor do processo que está sendo investigado incorre, por sua vez, no sério equívoco de também alienar os seus estudantes (LONGAREZI, 2019d).

Ao contrário disso, em pesquisas com IDF, evidencia-se a importância da formação didática do professor numa abordagem desenvolvimental, com o propósito de que também a educação das crianças assim se constitua.

Como resultado desse esforço coletivo de construção de uma metodologia emerge o que o grupo tem denominado de **Intervenção Didático-Formativa**, que 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 (LONGAREZI, 2017a, p. 198, negrito no original).

⁷⁹ Entre muitos outros trabalhos destacamos aqui os seguintes: Longarezi; Juchem; Terra; Dias; Ferola; Sousa; Franco; Germanos (2015); Longarezi (2012; 2014; 2017b; 2018a; 2018c); Longarezi; Marco; Franco (2016); Marra (2018); Franco (2015); Franco; Longarezi; Marco (2016); Dias De Sousa (2016); Germanos (2016); Souza (2016); Ferola (2016; 2019); Ferreira (2018; 2019); Coelho (2020); Jesús (2021).

De acordo com Longarezi e Ferreira (2020), pensar a pesquisa de intervenção a partir da abordagem desenvolvimental da formação de professores, implica uma atenção especial tanto ao método quanto à metodologia. Fundamentados no MHD, essa abordagem da pesquisa segue as premissas epistemológicas desse método. Quanto à metodologia de IDF, além de esta estar sustentada pelo método, seu desenvolvimento “[...] presume concepções teórico-metodológicas balizadoras da ação educativo-desenvolvedora que possam orientar a intervenção propriamente dita” (LONGAREZI; FERREIRA, 2020, p. 64-65). Ademais, em pesquisa de intervenção dirigida para a formação profissional docente na perspectiva desenvolvimental realizada nos marcos da THC, outro aspecto importante a ser considerado é a concepção de formação de professores assumida na pesquisa.

[...] uma formação de professores que se pretenda histórico-cultural, não pode prescindir da compreensão de que ações formativas restritas à mera apresentação e/ou habilitação de instrumentos didáticos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, se constitui numa formação eminentemente técnica, ainda quando se pretenda como conteúdo a formação para um Ensino Desenvolvimental. Incompatível com os princípios e ações concernentes a uma Didática Desenvolvimental; uma instrumentalização teórica de natureza apenas informativa restringe-se a um processo didático-formativo pouco desenvolvidor do professor porque, mesmo quando o conteúdo possa prever uma *obutchénie* impulsionadora do desenvolvimento, o processo pode não o ser e colocar o professor em condições reduzidas de autonomia frente ao próprio trabalho, limitando as possibilidades de que esteja em atividade desenvolvidora de sua profissionalidade e de sua humanidade; [...] (LONGAREZI; FERREIRA, 2020, p. 65).

Sob o alicerce de tais fundamentos, os processos formativos organizados via *obutchénie* desenvolvimental e as ações didáticas propriamente ditas não podem ser apresentadas como determinação externa. Nesse sentido, tem-se assumido a necessidade de se criar as condições para que a *obutchénie* se constitua enquanto instrumento no processo formativo-produtivo do docente, mediados pelo conhecimento científico sobre a docência no contexto da pesquisa (LONGAREZI; FERREIRA, 2020, p. 66).

Tomado pela via da formação didática do professor, intervenções dessa natureza preveem a organização de atividades formativas junto aos docentes que lhes possibilitem constituir uma concepção de didática desenvolvimental, ao mesmo tempo em que elaborem atividades pedagógicas que assumam como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a *Intervenção Didático-Formativa* compreende a instrumentalização teórica dos professores para a apropriação dos fundamentos do método materialista histórico-dialético e do Ensino Desenvolvimental [...].

A IDF, enquanto metodologia de pesquisa fundamenta-se a partir de alguns princípios:

a) do desenvolvimento de um processo de investigação e formação que seja dialético; b) da

igualdade na diversidade, no qual se reconhece a diferença, porém os conhecimentos dos sujeitos, em níveis de desenvolvimento distintos, são tratados de forma horizontal; c) da formação de conceitos e ações mentais sobre a docência; e c) da contradição para que os confrontos e as crises possibilitem a produção de sínteses e de desenvolvimento (LONGAREZI, 2018a; 2018b).

Essa metodologia de pesquisa assume, ainda, de acordo com essas autoras, o movimento universal-singular-particular⁸⁰ como elemento essencial para apreensão da realidade em estudo. Nesse sentido, configura-se como possibilidade metodológica para a investigação científica no campo da didática com o propósito de intervir e, quando possível, fazer avançar as relações didático-pedagógicas presentes nos contextos escolares. A IDF busca, dessa maneira, alcançar alguns objetivos:

1. Produzir conhecimento científico no campo da Didática e da Formação de Professores em processos educativo-formativos.
2. Desenvolver um processo formativo junto a professores, de modo a elaborar coletivamente atividades de *obutchénie* que promovam o desenvolvimento dos docentes e dos discente pela via do desenvolvimento do pensamento teórico.
3. Desencadear um processo de *obutchénie*-desenvolvimento junto a classes de estudantes dos professores em processo formativo, tendo em vista o desenvolvimento das atividades de *obutchénie* elaboradas junto aos professores.
4. Aprender, do processo desencadeado pela intervenção, princípios e/ou ações didáticas que possam nortear a formação didática do professor para uma educação pautada na didática desenvolvimental.
5. Aprender, do processo desencadeado pela intervenção, princípios didáticos que possam nortear um ensino pautado na didática desenvolvimental. (LONGAREZI, 2018b, p. 107, *itálico no original*).

Dessa maneira, a IDF, tal como proposta, não se estabelece a partir da relação direta com o estudante na escola tampouco com a

[...] intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [Mas por meio da] projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação (DAVIDOV, 1986, p.107).

Para nós, uma formação orientada para o desenvolvimento pode tornar possível a realização de uma *obutchénie* que seja de fato desenvolvedora de professores e estudantes

⁸⁰ De acordo com Vygotsky (2006, p. 78), a apreensão do conceito não inclui apenas a apreensão do geral, mas também o que dele é singular e, ao mesmo tempo, particular. Para esse autor, “o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e ralações, tão somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular”.

também na Educação Infantil. Contudo, falar dos procedimentos metodológicos da IDF implica falar dos procedimentos metodológicos da formação de professores que, nessa metodologia, se dão por meio da vivência dos sujeitos partícipes da pesquisa das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*. Esse será o assunto do próximo subtópico deste trabalho.

2.2.4 Formação docente: *obutchénie* por unidades

A IDF, enquanto metodologia de pesquisa, apoia-se na compreensão de que os processos formativos da docência se articulam à concepção de uma *obutchénie* por unidades (LONGAREZI, 2017a; DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018). Pode-se dizer que este seja o constructo central das investigações científicas desenvolvidas por aqueles pesquisadores do GEPEDI que tem se valido da IDF enquanto metodologia de pesquisa e de formação docente.

Como a gênese da IDF se encontra nos referenciais teórico-metodológicos, epistemológicos e filosóficos do MHD, da THC e da TD presume-se que os processos formativos assim orientados possam constituir-se efetivamente enquanto atividade para os sujeitos que deles participam.

Davidov (1999b, p. 1) define o conceito filosófico-pedagógico de atividade assumido por aqueles pesquisadores do GEPEDI que estuda, propõe e desenvolve a IDF enquanto uma metodologia de pesquisa.

[...] ‘atividade’ significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa da realidade e, ao final, também do próprio homem.

Assim sendo, para esses pesquisadores, no processo educativo, em que a atividade assim se constitui,

[...] o método assume um importante papel mediador, delineando a *unidade conteúdo-método* pela via da *unidade imitação-criação*, duas outras condições para uma *obutchénie* desenvolvedora. Contudo, assumido o desenvolvimento numa perspectiva dialética da *obutchénie* e da formação-constituição humana, ele só se materializa quando ocorre uma transformação na essência do pensamento [...] dos sujeitos e se dê sob a base da ruptura, estabelecendo-se a partir da formação-desenvolvimento do “novo” (produzido como síntese da luta e as contradições inerentes aos fenômenos concretos da vida na condição humana a que se está imerso); assim se constitui mais uma importante e fundamental condição para o desenvolvimento de professores e estudantes na perspectiva histórico-cultural: a *unidade ruptura-desenvolvimento*.

Dessa maneira, numa abordagem histórico-cultural da educação pela atividade, os processos educativos têm nas *unidades [...] conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento* a essência e o prenúncio de um Ensino Desenvolvimental e dialético factível na realidade capitalista que nos caracteriza; sinalizando para alguns elementos necessários para a construção do que se poderia enunciar como gênese de uma possível *Teoria das Unidades*, unidades que no contexto da educação escolar brasileira, a depender dos processos de *obutchénie* a que se submete, podem se materializar na atividade pedagógica tanto em processos de formação-desenvolvimento de professores, quanto de estudantes (LONGAREZI, 2017a, p. 223-224, itálico e parênteses no original).

Há, desse modo, um consenso construído por parte dos pesquisadores do GEPEDI em torno da ideia de que uma atividade desenvolvedora só se caracteriza como tal na medida em que seja capaz de produzir transformações na essência do pensamento dos sujeitos, ou seja, se constitua efetivamente para esses sujeitos como atividade. Isso, no sentido leontiviano que o termo encerra, ou seja, enquanto atividade humana; como um sistema que possui estruturas próprias, transições e transformações internas assim como seu próprio desenvolvimento (LEONTIEV 1978). Nas palavras de Moura (2010, p. 9), “a atividade humana é tomada como unidade básica para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano presentes na educação escolar, esta entendida como um complexo de sistemas de atividades”.

Desse modo, entendemos que a formação de professores, compreendida enquanto atividade, pode ser propulsora do desenvolvimento didático-pedagógico do professor/a mediante a formação-desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência desenvolvedora, “que evidenciem um movimento na direção da práxis docente” (RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 10), no caso específico da nossa pesquisa, produzido a partir da vivência das unidades *conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*, pela via da formação-desenvolvimento⁸¹.

Acerca da unidade *conteúdo-forma*, com foco específico nos processos didáticos, trata-se, de acordo com Longarezi e Dias de Sousa (2018, p. 461) “da expressão plena da compreensão do conhecimento enquanto totalidade e da inexistência de produtos descolados dos processos nos quais se constituem”, e, nessa perspectiva, “vê-se o lógico e o histórico do conteúdo encarnados em sua própria essência”.

Libâneo (2008, p.13, parênteses no original), nos ajuda a compreender o que está no cerne dessa ideia.

⁸¹ Longarezi (2017a); Franco (2016); Araujo; Moraes (2017); Longarezi; Dias de Sousa (2018); Dias de Sousa; Longarezi (2018); Ferreira; Longarezi (2017; 2018); Ferreira (2018a 2018b; 2019); Longarezi; Ferreira (2018; 2020); Marra (2018); Coelho (2020); Jesús (2021).

Explicitando essa ideia numa formulação mais completa, podemos dizer: o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social, etc.). Trata-se, portanto, de unir no ensino a lógica do processo de investigação com os produtos da investigação. Ou seja, o acesso aos conteúdos, a aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada. Não basta aprender o que aconteceu na história, é preciso pensar historicamente. Pensar matematicamente sobre matemática, biologicamente sobre biologia, linguisticamente sobre português, e assim por diante.

Prossegue esse autor: “aprender o conteúdo é, então, interiorizar os modos de pensar, de raciocinar e de investigar próprios da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2008, p.15).

Não obstante, cabe salientar que

No sentido da “atividade pedagógica”, não cabe à *obutchénie* reprodução *pari passu* da história do conhecimento, isso seria reconstruir a teoria do conceito. A perspectiva de uma didática desenvolvimental está alicerçada na organização de uma *obutchénie*, de tal modo que o lógico-histórico seja objeto da “atividade pedagógica” pela via do estudo nuclear do conceito existente no conteúdo escolar, sem que se faça necessário a reconstrução do processo de elaboração do conceito, sem que seja novamente percorrido o percurso científico da produção do conceito. O desafio reside, pois, em encontrar no conceitual sua essência, na qual o lógico e o histórico estejam encarnadas. E, nesse sentido, o lógico-histórico seriam tratados pela via da essência do conceito, na ascensão do abstrato ao concreto (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 461-462, grifos no original).

Nesse sentido, a unidade *conteúdo-forma* implica a organização didática da *obutchénie*, pela via da formação do conceito científico, a partir do estudo do lógico-histórico dos conceitos pelo qual se desenvolve, principalmente, um pensamento epistemológico da ciência que se estuda; “não se apropriando apenas do produto da ciência, mas aprendendo a pensar pela lógica da própria ciência, desenvolvendo o pensamento teórico-científico nas várias áreas do conhecimento” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 462).

De modo conciso, é possível afirmar que a unidade *conteúdo-forma* está fundamentada na categoria totalidade e na perspectiva davidoviana que vincula o método aos conteúdos⁸², uma vez que “dominar o conceito em seu campo científico implica (...) a apreensão do seu núcleo conceitual, do lógico e do histórico que o compõe” (LONGAREZI, 2020b, p. 66).

Numa perspectiva dialética, o processo de apreensão do conteúdo (a forma) precisa compreender o processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais a ele inerentes (outros conteúdos), compondo uma rede sistêmica complexa, que vai (pela via da apreensão) complexificando o pensamento, não pela apreensão do conteúdo em si, mas pela apreensão das relações que se estabelecem entre os conceitos. É essa rede

⁸² Segundo Afanássiev (1982), para a dialética materialista, como filosofia, o conteúdo é o conjunto de elementos e processos que formam o objeto ou certo fenômeno, e a forma é a estrutura ou organização do conteúdo, e que também é um elemento interno e inerente ao conteúdo.

conceitual, mediada por signos, cuja compreensão se dá mediada por outras redes conceituais (sempre em relação signo-signo) que caracteriza a dimensão científica do conceito e resguarda, pela unidade conteúdo-forma, o desenvolvimento do pensamento teórico (LONGAREZI, 2020b, p. 67, parênteses no original).

No que tange a nossa compreensão acerca da unidade *imitação-criação*, na *obutchénie* desenvolvimental, esta está baseada em Vigotski (2007, p. 357) para quem “a imitação, entendida em sentido amplo, é a forma principal em que a *obutchénie* influencia o desenvolvimento”.

[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2000, p. 331).

Como a imitação se estabelece dentro de um campo de possibilidades, ou melhor, no interior do que Vigotsky conceituou como sendo Zona de Desenvolvimento Próximo⁸³ (ZDP), a imitação, nesse sentido, enquanto forma peculiar de colaboração, pode contribuir para tornar real o que outrora era, tão somente, uma possibilidade. O conceito de ZDP criado por Vigotsky (2000a; 2001; 1996b) com a ajuda de seus colaboradores mais próximos como Leontiev (1978a; 1978b; 1983; 1988; 2012) e Luria (1979; 1984, 1992; 2012), corresponde a uma determinada disposição de tempo-espaço-condições, internas e externas em que dimensões do desenvolvimentos humano podem estar próximos de acontecer, mas que ainda dependem de ajuda externa para serem concretizado. Luria (1984) faz uma importante menção sobre essa questão:

[...] torna-se perfeitamente claro que esses apoios externos ou artificiais historicamente gerados são *elementos essenciais no estabelecimento de conexões*

⁸³ Algumas traduções para o idioma português usam o termo ‘proximal’ ou ‘eminente’ ao invés de ‘próximo’. Não vamos entrar nessa polemica. Optamos por utilizar a expressão ‘próximo’ que é assumida por parte dos pesquisadores do GEPEDI dentre os quais incluímo-nos.

funcionais entre partes individuais do cérebro, e que, por meio de sua ajuda, áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único. Isso pode ser expresso mais vividamente dizendo-se que medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano, [...] (LURIA, 1984, p. 16, itálico no original).

Dessa forma, para qualquer nível de desenvolvimento já alcançado, ou real, tem-se, sempre, um nível possível a desenvolver quando em colaboração com o outro mais experiente. Nesse sentido, a imitação no processo de *obutchénie*-desenvolvimento não ocorre sem a colaboração, uma vez que é por meio desta que a imitação se materializa. Isso foi o que afirmou Vigotski (2007, p. 358): “A *obutchénie* é possível onde existe a possibilidade de imitar”. Nesse sentido, “A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (VIGOTSKI 2007, p. 331, *apud* LONGAREZI, 2017a, p. 208).

Por essa razão, ainda de acordo com Vigotsky (2006c, p. 268), ao falar de imitação não se está referindo a um processo mecânico e sem sentido, “mas sim a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”. Desse modo, o indivíduo, ao imitar, jamais realiza uma cópia exata do imitado, pois nesse processo há componentes de criatividade que são produzidos de forma única por cada pessoa. É nesse sentido que no processo de *obutchénie*-desenvolvimento, Longarezi, Dias de Sousa (2018) e Dias de Sousa (2016) concebem a imitação em unidade com os processos criativos produzidos por cada sujeito propondo, assim, a síntese *imitação-criação*.

[...] 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 [sic] 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).

A unidade *ruptura-desenvolvimento*, na *obutchénie* desenvolvimental, diz respeito a um efetivo processo de transformação. Essa unidade, de acordo com Longarezi (2017a), é a

expressão de que o desenvolvimento só se realiza enquanto processo de ruptura, de síntese e, nesse sentido, também de superação.

Nesse movimento, a ruptura pode ser considerada o ápice do processo de luta e confronto entre os diferentes e contraditórios tipos de conhecimentos; a superação, caracterizando o ponto alto da mudança qualitativa, provocado pelo enfrentamento das contradições inerentes aos fenômenos e processos envolvidos no transcurso da formação-desenvolvimento profissional docente. A ruptura se constitui, pois, em processo fundamental na passagem da quantidade à qualidade no movimento de desenvolvimento do pensamento [...] do professor (LONGAREZI, 2017a, p. 213).

É nessa perspectiva que se identificam na unidade *ruptura-desenvolvimento* as características principais do conceito de dialética. É sobre essa particularidade que Longarezi (2020b, p. 68) assim nos esclarece:

[...] ruptura-desenvolvimento, tem seu nuclear nos atributos essenciais do conceito de dialética, enquanto a revelação da emergência do novo, como síntese da luta/unidade dos contrários, tendo na dialética o princípio e a lei orientadora do desenvolvimento, cuja chave da transformação está na ruptura. E essa emerge dos conflitos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de *obutchénie-desenvolvimento*, o que implica mudanças qualitativas na essência desses processos. À vista disso, é nessa unidade que o desenvolvimento se expressa enquanto processo de tomada de consciência, generalização abstrata dos atributos essenciais do conceito, mudança na qualidade do pensamento, ruptura-desenvolvimento.

Em nosso entendimento, a ausência de processos formativos que oportunizem a vivência dessas unidades, por parte das professoras e dos professores pela via da formação-desenvolvimento, pode representar um limite para que o professor construa um conceito científico sobre docência desenvolvedora de si e de seus estudantes, condição fundamental para que este esteja em atividade efetivamente desenvolvedora (FERREIRA, 2018a; 2018b; FERREIRA; LONGAREZI, 2017; 2018; LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI; FERREIRA, 2018; 2020).

Reafirmamos nossa Tese de que a formação de professores de Educação Infantil numa perspectiva desenvolvimental, que se dê pela vivência das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*, gera a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico desenvolvedor da personalidade da criança atendida nessa etapa educativa. Conforme salientado anteriormente, docência e formação desenvolvedora de professores precisam estar articuladas se de fato almejamos contribuir para o desenvolvimento integral de todas as crianças da Educação Infantil em nosso país.

É, portanto, a partir dessa compreensão que nos juntamos àqueles que defendem o potencial crítico e emancipatório que a formação docente pode assumir quando, de acordo com

Demo (2006, p. 78), “trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando a ser reduzido a objeto” e, nesse sentido, opondo-se a legitimar a produção do conhecimento que não coloque como fator central do seu processo as possibilidades de transformação, logo, da práxis.

Será a partir dessa compreensão que esperamos poder inscrever este trabalho investigativo no rol de produções críticas e progressistas no campo da Educação Infantil brasileira. Nos seus limites, nosso trabalho visa a contribuir para o aprimoramento da relação didático-pedagógica na Educação Infantil, considerada no espectro geral da THC e da TD como etapa de fundamental importância para a formação humana de modo geral.

Para que a realização da parte de campo desta pesquisa fosse possível, nos moldes da pesquisa-formação, a partir da metodologia da IDF, pudemos contar com a participação ativa e engajada das professoras de Educação Infantil Edna e Neila que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO. Conforme destacado anteriormente, o objetivo principal deste trabalho foi o de compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa para a organização de um tipo de *obutchénie* desenvolvidora da personalidade na Educação Infantil. Com vistas à consecução desse objetivo, juntas, formamos um trio de professoras da Educação Infantil que, cada uma com sua história de vida e seus respectivos propósitos pessoais e profissionais se engajaram na realização desse projeto formativo coletivo e colaborativo.

Vividas todas a emoções da realização da IDF junto às professoras partícipes, e em meio à imensidão de dados produzidos por ela, resta-nos ainda, na condição de pesquisadora responsável por esta pesquisa, explicitar a forma pela qual decidimos comunicar seus resultados. Em outras palavras, ainda nos resta explicitar como fizemos nossa *viagem de volta* (MARX, 1985), ou seja, apresentar o método de exposição desenvolvido nesta pesquisa. Ainda de acordo com esse autor,

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 1985, p. 16).

Antes disso, porém, é preciso que se diga que, assim como nas fases anteriores de produção deste trabalho (desde a elaboração do projeto de pesquisa, passando pelos estudos sobre método e metodologia, pelo aprofundamento teórico acerca do conceito materialista de

personalidade, sua formação e desenvolvimento na idade infantil e, por fim, pelo planejamento e pela realização da etapa de campo desta pesquisa), no decorrer do processo de definição da forma pela qual comunicaríamos os resultados desta investigação, também se fizeram presentes muitas hesitações, questionamentos, dúvidas, angústias, incertezas e crises. Todavia, nessa etapa, no entanto, podemos assegurar, esse emaranhado de sentimentos manifestou-se em nós a partir de uma nova qualidade. Explicamos.

Se durante as primeiras etapas de produção deste trabalho, apesar de estarmos orientados por um método e uma metodologia explícitos, a responsabilidade na condução de um processo complexo como esse nos deixou, em muitos momentos, uma ligeira sensação de barco à deriva. No momento da definição da forma como exporíamos os resultados de nossa investigação isso não mais ocorreu, pelo menos não na mesma intensidade que dantes havíamos experimentado. Isso, talvez, se devesse a uma espécie de mudança qualitativa no nosso próprio processo de compreensão da pesquisa e do objeto de estudo dessa investigação, bem como do referencial teórico-metodológico que a orienta. Compreensão essa que esperamos estar conseguindo imprimir na redação final deste trabalho.

Mas, para que nosso leitor compreenda o que estamos chamando de uma nova qualidade assumida por alguns daqueles sentimentos, na fase de definição da forma pela qual comunicaríamos os resultados deste trabalho, tentamos traduzi-los sob a forma de perguntas tais como as que se seguem: como analisar a riqueza das elaborações produzidas por essas professoras ao longo de um ano inteiro de estudos, discussões, leituras, embates, conflitos e superações? O que olhar em meio a tudo que foi produzido? Qual pedaço dessa realidade vivenciada pelas professoras partícipes deste trabalho seria representativo da totalidade pesquisada? Como apreender a riqueza de todo esse processo a partir dos dados produzidos durante a IDF?

Também trouxe-nos certo alento, nessa fase, recordar-nos o que disse Darsie (1998 *apud* SOUZA, 2004, p. 37) ao se referir a “reflexão distanciada” que Araújo (2003, p. 137), assim define: “não se trata de qualquer reflexão, mas sim a reflexão que permite tomar consciência da realidade”. Dito de outra forma, trata-se da capacidade desenvolvida pelo pesquisador de registrar os momentos mais importantes ocorridos em etapas diferenciadas do trabalho investigativo para somente depois, a partir de análises densas, então, comunicar seus resultados. Parece que a partir daí entendemos que não se tratava de dar conta de *tudo*, mas, sobremaneira, do *todo*, quer dizer, apreender as conexões mais essenciais do nosso objeto de estudo.

Podemos assegurar que essa não foi uma tarefa simples como, de fato, não esperávamos que fosse. Trata-se da comunicação de um resultado de pesquisa cuja produção se pautou por um determinado rigor teórico, filosófico, ético e político efetivamente comprometido com a transformação social, por isso, comprometido com o que para nós há de mais importante a comunicar para o campo educacional brasileiro e, especificamente, para a área da Educação Infantil: a defesa de um trabalho didático-pedagógico efetivamente desenvolvidor da personalidade integral da criança desde essa etapa educativa.

Cabe ressaltar, todavia, que para fazer frente a todas essas questões, não estamos tratando aqui da formação e desenvolvimento de uma personalidade integral abstrata; ao contrário disso, reivindicamos, via processos educativos, a formação e desenvolvimento de personalidades comprometidas com a coletividade, condição fundamental para o enfrentamento das crescentes mazelas sociais que abundam em nosso entorno.

É, pois, nesse sentido, que esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com outros processos de formação e, quiçá, de investigação, se esses se constituírem, de fato, como potencialmente deflagradores de novas hesitações, dúvidas e também de contradições e críticas para aqueles que se ocupam do estudo de temáticas relativas à infância, à Educação Infantil e à formação de seus professores.

Certos de tudo isso, e conforme propõe a metodologia da IDF, empreendemos nossas análises no sentido de elucidar nosso problema de pesquisa: o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvidora da personalidade na Educação Infantil. Aferir tal movimento exigiu de nós que identificássemos os *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* nos quais fosse possível identificar a vivência, por parte das professoras partícipes desta pesquisa, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento*, que fossem representativos dos seus processos de formação-desenvolvimento.

As unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2018), se constituem categorias de análise importantes dos movimentos de formação desencadeados no contexto da pesquisa-formação com IDF, com vistas a contribuir para a construção “de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvidora, com marcos para unidades possíveis e orientadoras de atividades formativas” (LONGAREZI, 2017a, p. 190).

Assim, o método de exposição assumido nesta pesquisa se explicitará através dos *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* que, na nossa compreensão, demonstrarem a vivência, das

professoras, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento*.

2.2.5 Quanto ao método de exposição: *Isolados*, *Episódios* e *Cenas*

Em meio à profusão de dados produzidos pela etapa de campo desta pesquisa, propusemo-nos a identificar *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* (CARAÇA, 1998; MOURA, 2000; SOUZA, 2004, COELHO, 2020) a partir dos quais fosse possível identificar as vivências, por parte das professoras Edna e Neila, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* refletidas nas falas e reflexões produzidas por elas durante os encontros de estudo.

Todavia, antes da etapa das análises propriamente ditas, ao tomarmos contato com o volume significativo de dados produzidos durante a IDF, ainda em seu estado bruto, isto nos causou, em muitos momentos, um estado de verdadeira paralisia frente a eles. Nosso movimento de tentar dar conta de *tudo*, em alguns momentos, fazia-nos esquecer de que em uma investigação dessa natureza não interessa *tudo* e sim o *todo*, ou seja, as conexões essenciais que se estabelecem entre os aspectos mais importantes apreendidos nas reuniões de estudos realizadas junto às professoras partícipes. Daí nossa opção por expor os resultados deste estudo através de *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* (CARAÇA, 1998; MOURA, 2000; SOUZA, 2004, COELHO, 2020), que fossem significativos de todo o processo formativo.

Nesse percurso, alentou-nos, também, tomar de Souza (2004, p. 45) a ideia de que não há mente humana capaz de compreender, ao mesmo tempo, toda a realidade. De acordo com esta autora “é praticamente impossível nos apropriar da totalidade da realidade em um só golpe de vista”. Assim, também atentos as palavras de Souza (2004, p. 45), na impossibilidade de abraçar toda a realidade, o pesquisador, então, recorta um conjunto e fatos dessa realidade: “cria isolados, recortes, ou ainda seções da realidade que podem ser escolhidas arbitrariamente na realidade para que possa entendê-la e compreendê-la”.

Ainda, de acordo com Souza (2004), embora o *Isolado* seja um recorte escolhido arbitrariamente da realidade, ele não se confunde com ela uma vez que o *Isolado* estudado pelo pesquisador se constitui, tão somente, em um aspecto da realidade, e não na própria realidade.

O isolado estudado pelo observador contém movimentos qualitativos e quantitativos, os quais são regidos por diferentes tipos de leis. Tanto as leis qualitativas como as quantitativas dizem respeito à variação de qualidade ou de quantidade (SOUZA, 2004, p. 45).

Também para Moura (2000),

A investigação que busca apreender a complexidade dos processos de formação do professor deverá ter como referência determinados *isolados* que se interdependem, mas que tenham como objeto de análise elementos que nos possibilitem acompanhar as implicações reveladoras do movimento de formar-se. [...] É preciso assim que se faça escolha de isolados nos quais aconteçam ações formadoras, isto é, em que haja a possibilidade de apreender o movimento de interdependência presente nas trocas simbólicas (MOURA, 2000, p. 59, itálico e negrito no original).

Quanto aos *Episódios* de formação, segundo esse mesmo autor,

[...] são a tentativa de construir um modo de analisar as interdependências em *isolados*, tendo como objeto de análise os episódios de formação, definidos pelas ferramentas simbólicas usadas na revelação da intencionalidade de impactar os sujeitos envolvidos na atividade. Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas que constituídos de *cenários* definidoras que o caracterizam. Esse se caracteriza por revelar uma interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um elemento participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Este impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2000, p. 63-64, itálico e negrito no original).

Nessa perspectiva, para Moura (2000, p. 64), o pesquisador, assim como o produtor de cinema, é quem faz a leitura das várias ações que, à primeira vista podem parecer isoladas, “à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se”, em meio àqueles momentos em que fica evidente uma situação de conflito que “pode levar à aprendizagem do novo conceito” (MOURA, 1992, p.77).

Dessa forma, com o propósito de tentar apreender, junto às professoras partícipes desta pesquisa, movimentos formativos indicativos da organização de uma *obutchénie* potencialmente desenvolvidora da personalidade integral da criança, desde a Educação Infantil, foram definidos os seguintes *Isolados* nesta investigação: O ***Isolado A***, ao qual denominamos **O encontro com a teoria**, e o ***Isolado B*** intitulado **Outros horizontes teórico-práticos**.

O *Isolado A* (O encontro com a teoria) é constituído por dois *Episódios*. O *Episódio A1*, ao qual denominamos ‘*É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim*’⁸⁴ e o *Episódio A2* ao qual nos referimos como: ‘*É tão bom sair dessa zona de conforto*’⁸⁵.

⁸⁴ Frase proferida pela Professora Edna por ocasião do no nosso 8º Encontro de estudo realizado no dia 25/02/2019.

⁸⁵ Frase proferida pela professora Edna por ocasião do no nosso 11º encontro de estudo realizado no dia 23/03/2019.

O *Isolado B* (Outros horizontes teórico-práticos), da mesma forma, também se compõe a partir de dois *Episódios*. O *Episódio B1* intitulado “*Até o jeito de pensar agora é diferente*”⁸⁶ e o *Episódio B2* intitulado “*Agora a minha visão é completamente outra...*”⁸⁷.

Para cada um dos quatro *Episódios* (A1, A2, B1 e B2) que compõem os dois *Isolados* desta pesquisa foram selecionadas três *Cenas*⁸⁸ que foram produzidas durante os encontros de estudo realizados junto às professoras Edna e Neila. Assim, no total, destacamos doze (12) *Cenas* que, em nossa compreensão caracterizam movimentos importantes de pensamento das professoras que corroboram a perspectiva de uma formação didática dialética e desenvolvedora que se dê pela vivência unidades dialéticas *conteúdo-forma, imitação-criação, ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2018).

Em nosso país, a proposição e desenvolvimento de uma pesquisa-formação de natureza dialética e desenvolvedora voltada para professoras de Educação Infantil, conforme apresentado logo acima, precisa ser compreendida a partir de diversos movimentos sociais e históricos muito mais amplos por meio dos quais vem se dando a difícil e lenta constituição dessa área de conhecimento e de atuação no Brasil.

Dada a centralidade dessa temática para as áreas da infância, Educação Infantil e a formação de seus professores dedicaremos a primeira parte do próximo capítulo à compreensão do contexto histórico, político e social de configuração desse campo de ensino e de pesquisa em nosso país. Nesse percurso, veremos que preocupações com a formação e desenvolvimento da personalidade da criança na Educação Infantil de fato só poderiam constar no radar dos projetos formativos para as suas professoras, tanto em caráter inicial quanto contínuo, em um passado bem recente.

⁸⁶ Frase proferida pela professora Neila por ocasião do nosso 16º Encontro de estudo ocorrido no dia 30/05/2019.

⁸⁷ Frase proferida também pela professora Neila no nosso último encontro de estudo realizado no dia 02/07/2019.

⁸⁸ As *Cenas* destacadas são sequências de diálogos ocorridos em determinados encontros de estudo. Todavia, com o propósito de deixar a leitura mais fluida, quando necessário, essas sequências de diálogos passaram por adequações como cortes para retirar a repetição de palavras e a inserção, quando necessário, de pequenos complementos, estes, quando feitos, estão sinalizados pelo uso de colchetes. Ex.: [...] ou [aaa]. Também fizemos vários destaques em negrito nos diálogos de cada uma das *Cenas* tentando demarcar seus aspectos mais relevantes.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, MOVIMENTO, TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste

(FREIRE, 2005, p. 103)⁸⁹.

A discussão realizada na primeira parte deste capítulo objetivou compreender e analisar a totalidade histórica que envolve o fenômeno que nos propusemos investigar. Nesse sentido, foi necessário situá-lo no interior do movimento histórico que o constitui, como forma de compreendê-lo em sua totalidade, ou seja, em suas relações mais essenciais. Assim, nessa parte do trabalho, discutiremos as intrincadas relações entre a história do atendimento institucional oferecido às crianças pequenas no Brasil em interface com perspectivas formativas direcionadas às pessoas que ao longo da história se dedicavam a essa atividade em nosso país.

Articulados aos fundamentos teórico-metodológicos do MHD e, exatamente por isso, “com a presunção de ver mais longe e, mais seguramente, com os olhos fixados na experiência histórica”⁹⁰ (SARTORI, 2004 *apud* DIÓTIMA, 2004, p. 107, tradução nossa) foi que nos propusemos a compreender nossa temática de investigação tomando-a em sua dimensão histórica, não obstante, também como forma de tentar abarcá-la em sua totalidade.

3.1 Infância, Criança e Educação Infantil no Brasil

Nosso esforço aqui foi o de tentar compreender o que há muito Vieira-Pinto (1960, p. 32) denominou de “presente que foi” com a finalidade de, talvez, produzir o que esse mesmo autor chamou de “avanço para frente”.

A história não é o conhecimento do passado enquanto passado, mas do presente que foi. Cada forma da realidade passada foi o presente de certo instante. Mais do que

⁸⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 103.

⁹⁰ [...] con la presunción de ver más lejos y más seguramente con los ojos fijos en la experiencia (SARTORI, 2004 *apud* DIÓTIMA, 2004, p. 107)

isso, foi também o futuro de um presente mais antigo. É à luz destas noções que deveremos perguntar pela realidade do nosso presente de hoje. Este não é o início de uma análise retrospectiva, mas a origem de um avanço para a frente (VIEIRA-PINTO, 1960, p. 32)

Pensar assim exigiu que remontássemos na primeira seção deste capítulo, mesmo que de forma breve, aspectos importantes relativos a perspectivas formativas voltadas para as pessoas (predominantemente mulheres) que se ocupavam das atividades de cuidado-educação das crianças pequenas no Brasil ao longo das últimas décadas do século XX, cujas marcas ainda se fazem presentes nos tempos atuais.

Cabe enfatizar que as referidas perspectivas formativas foram formuladas e implementadas em articulação com o surgimento das primeiras iniciativas de atendimento institucionalizado dirigido às crianças pequenas em nosso país. Tudo isso, claro, levando-se em conta, as estreitas relações entre tais perspectivas e as concepções de infância, criança e de formação de seus professores, forjadas ao longo do lento e complexo processo de desenvolvimento dessa etapa educativa por aqui. Nesse rápido, porém fundamental panorama histórico, veremos que preocupações teóricas, sociais, políticas ou ideológicas com a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança de fato não poderiam estar no radar dos projetos formativos direcionados a suas professoras senão em um passado de fato bastante recente.

Essa afirmação encontra respaldo nas palavras de Moura (2004), não só quando esse autor trata da formação de professores em um âmbito mais geral. Sua argumentação, sobre quão tardia foi a tomada de consciência em relação ao grau de complexidade dos processos de aprendizagem da criança, a nosso ver, tanto ratifica quanto legitima e expande a afirmação que fizemos no parágrafo anterior.

A consciência sobre o grau de complexidade da aprendizagem da criança chegou mais tardiamente à perspectiva da formação do professor. As bases teóricas que passaram a fundamentar um ensino que considere o aluno na perspectiva de sujeito foram fundamentais para o desenvolvimento de propostas educativas que revelem o papel das trocas simbólicas no universo de suas vivências culturais. A pergunta sobre o modo de ser professor também se tornou necessária. O professor como profissional que lida fundamentalmente com trocas de significados passou a ser visto como aprendiz que carrega os elementos que constituem a sua individualidade construída em determinada cultura (MOURA, 2004, p. 257).

A constatação a que chegou Moura (2004) nos deixa à vontade para desenvolver, nesta seção do trabalho, uma discussão que tenta articular alguns dos principais aspectos relativos ao campo da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores no interior do

movimento sociopolítico econômico que o constituiu, dando ênfase a algumas de suas principais contradições.

A razão de tudo isso é tentar compreender nosso objeto de estudo da forma mais ampla e crítica possível, ensejando, com isso, abarcá-lo em sua totalidade. Segundo Lukács (2013), a totalidade é um complexo constituído de complexos. Cada elemento integrante da totalidade é determinado por ela como também a determina. Também para Martins e Lavoura (2018), a categoria totalidade, entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético, constitui-se como uma unidade que guarda em si a máxima complexidade, por conter elementos também com diferentes graus de complexidade, os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade.

Dessa forma, abordar um objeto de estudo a partir dessa perspectiva significa compreendê-lo na sua lógica interna, ou seja, através das conexões mais essenciais pelas quais nosso objeto se conecta com o todo do qual faz parte. Isso foi o que nos ensinou Vieira-Pinto (1960) quando disse que:

Ao contrário da impressão corrente, segundo a qual a realidade nos é oferecida pela reunião de aparências particulares, locais e sucessivas, simplesmente justapostas, sem referência necessária a um conjunto global, o pensamento crítico descobre a conexão de todo objeto ou fenômeno singular a uma totalidade, de que é parte, e percebe não ser lícito considerá-lo fora da constante relação a essa totalidade. O caráter do espírito crítico que agora desejamos analisar consiste na percepção totalizada da realidade, a qual se estabelece pela referência obrigatória das coisas e acontecimentos, dados em aparência fragmentários, a uma existência objetiva envolvente. Este comportamento é superior e crítico; não o alcança a consciência desarmada, porque, como dissemos, o natural do pensar simplório é ater-se ao dado no que tem de simples e imediato, delimitá-lo o mais possível, julgando que assim tem de fazer para melhor aprofundá-lo o conhecimento (VIEIRA-PINTO, 1960, p. 113).

Essa passagem parece deixar nítido que o mero reconhecimento de ligações entre os problemas, ou mesmo as justaposições que possam se apresentar na realidade, não significa operar com a categoria da totalidade em análises de algum fenômeno. Conforme ainda nos adverte Vieira-Pinto (1960), para isso é preciso substituir as noções de séries causais de acontecimentos por sua compreensão em unidades de relações.

Se a realidade deve ser concebida como processo universal, tal condição exige a unidade de todo acontecer. A simples causalidade, na forma de relação extrínseca de um fato a outro, antecedente, não é suficiente para conduzir à ideia de processo, ainda que multipliquemos à vontade o número dessas relações. Torna-se necessário substituir a noção de séries causais de acontecimentos pela de unidade de relações intrínsecas. Este conceito adquire, assim, significado supremo na análise da realidade. A unidade do curso dos acontecimentos é um conceito lógico de validade objetiva, enquanto exprime a condição de toda existência singular. É essa unidade que, traduzida em categoria epistemológica, apresenta-se no conceito de totalidade.

Significa este não ser possível intentar a apreensão do real senão apreciando o dado parcial à luz da referência do seu ser à unidade do todo de que faz parte. (VIEIRA-PINTO, 1960, p. 120)

Dessa forma, tentar compreender a totalidade constitutiva de nosso objeto de estudo - a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade na Educação Infantil - no “curso dos acontecimentos” (op. cit.) exigiu que também compreendêssemos determinados contextos políticos, econômicos, sociais e culturais de modo a tentar mapeá-los em meio aos imbricamentos e às multideterminações que o constituem sócio historicamente (LUKÁCS, 2013; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M., 2018).

Para essa empreitada, foi necessário que consultássemos importantes pesquisadoras e pesquisadores brasileiros que se ocupavam e ainda se ocupam de temas relacionados à infância, à Educação Infantil e à formação de seus professores. Entre tantos outros, cabe destacar aqui apenas alguns trabalhos de Costa (1884); Vieira (1988); Kramer (1995); Marcílio (1998); Campos (1991); Cerissara (1999); Kuhlmann JR. (2001); Oliveira (2002b); Magalhães (2004; 2011); Rosemberg (2001); Boldrin, (2007); Costa (2009); Lima (2010); Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002); Corazza (2004); Corsino (2003); Correa (2011); Lazaretti; Magalhães (2019).

Para o conjunto desses estudiosos, importantes marcos legais atinentes ao campo da infância, Educação Infantil e formação de professores foram fundamentais para a formulação de projetos formativos para os seus docentes, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX e das primeiras do século XXI. Dentre as principais conquistas legais relativas a esse campo, há unanimidade entre esses pensadores em destacar a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Para esses estudiosos, a promulgação da referida legislação que, cabe lembrar, somente se deu a partir de muita luta social empreendida por diversos setores da sociedade civil organizada, dentre os quais se encontra o campo acadêmico, induziu contornos sócio-políticos considerados, até certo ponto, disruptivos para a trajetória na qual vinham sendo constituídas práticas institucionais voltadas para o cuidado-educação de crianças pequenas em nosso país, sobretudo aquelas destinadas aos filhos e filhas de pessoas pertencentes a grupos sociais mais vulneráveis⁹¹. Também há consenso entre esses pesquisadores que as conquistas alcançadas na

⁹¹ Os poucos jardins de infância públicos ou privados existentes no país durante boa parte do século passado estavam voltados para o atendimento dos filhos e filhas das classes sociais mais abastadas. Por essa razão, os

esfera legal junto ao campo educacional brasileiro, mais especificamente no campo da Educação Infantil e da formação de seus professores, repercutiram de modo determinante também no seu campo teórico-conceitual com o gradativo surgimento e/ou aprimoramento de perspectivas formativas cada vez mais críticas assumidas por cursos de Pedagogia em todo país.

Como é de amplo conhecimento de todos, a Educação Infantil somente fora definida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996. Apenas a partir de então, essa etapa educativa passou a ser assumida como direito de todas as crianças e de suas famílias e, principalmente, como dever do Estado⁹², muito embora a matrícula de crianças menores de quatro anos, ainda hoje, não seja considerada obrigatória. Conforme afirmou Maria do Pilar Lacerda (ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC)), no ano de 2009, ao se referir a essa questão: “A matrícula não é obrigatória, mas a oferta da vaga é” ou, pelo menos, deveria ser⁹³.

Apesar de ainda insuficientes, tais conquistas podem ser, de fato, representativas de um movimento real de ruptura em relação ao que até então se tinha assegurado, do ponto de vista institucional, para o atendimento direcionado à pequena infância em nosso país. Isso, claro, se localizarmos tal conquista no interior de um importante movimento histórico no qual sucessivas lutas foram travadas por diversos setores da sociedade que legitimamente reivindicaram e seguem reivindicando a garantia plena de direitos básicos para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Não obstante, é necessário ressaltar que praticamente até as duas últimas décadas do século XX, as prerrogativas estabelecidas para a orientação do pessoal recrutado para a prestação do exíguo atendimento institucional voltado para as crianças pequenas brasileiras estiveram, majoritariamente, sob a responsabilidade da assistência social. Nesse lugar institucional, por mais de cem anos, e sob os mais diversos tipos de arranjos, tal atendimento,

encaminhamentos pedagógicos também eram de outra natureza, inclusive recrutando professoras normalistas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto às crianças (KRAMER; 1995).

⁹² A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4024/1961, caracterizou o atendimento às crianças pequenas como modalidade de educação, mas isso não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária. Em relação à formação de professores, estabelecia como nível de formação o Ensino Médio, que abrangia, também, a formação de professores para ensino primário e pré-primário. Mas, para atuação nas creches, escolas maternas e jardins de infância, não havia qualquer exigência legal de formação (BOLDRIN, 2007).

⁹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/14312-ministerio-defende-ampliacao-do-direito-a-educacao-infantil>.

quando ocorria, dava-se, predominantemente, em asilos, creches, orfanatos e, em alguns casos, até mesmo em casas de misericórdia⁹⁴ (CAMPOS, 1991; FERREIRA, 2013).

Em instituições desse tipo, toda a sorte de encaminhamentos era, então, organizada de modo a viabilizar determinadas práticas condizentes, é claro, com a doutrina assistencialista, cujos princípios, podemos assegurar; passavam ao largo de preocupações com a formação de pessoal comprometido com o desenvolvimento integral da personalidade das crianças. Dito de outro modo, durante um século inteiro, as credenciais solicitadas para o trabalho com crianças pequenas atendidas nas poucas instituições mantidas pela assistência social, quando muito, primavam pela boa vontade, ter apreço por crianças e possuir espírito cristão (ROSEMBERG, 2001).

De acordo com Marcílio (1998), dentre as inúmeras transformações vividas no século XX, o acelerado e, também, desordenado crescimento demográfico das grandes cidades pode ser tomado como um dos aspectos mais perversos do modelo de desenvolvimento econômico definido para o país naquele momento. Em meados do século, correlata à acelerada urbanização exigida pela também rápida implementação da indústria em nosso país, houve forte aumento nos níveis de pobreza de grande parte da população, tornando-a ainda mais exposta nos grandes centros urbanos. Com isso, sobretudo nas grandes cidades, multiplicaram-se as habitações precárias, as favelas e os cortiços, que, somados a outros fatores socioeconômicos e culturais, “favoreciam a exploração da mão-de-obra urbana e despreparada, remunerando-a com salários aviltantes e, principalmente, explorando o trabalho feminino e infantil” (MARCÍLIO, 1998, p. 192).

Como não poderia deixar de ser, todas essas questões impactaram diretamente a organização da estrutura familiar, especialmente no que se referia aos cuidados com os filhos pequenos. As mulheres, principalmente aquelas oriundas de classes sociais de baixa renda, passaram a compor de forma irrevogável a mão-de-obra empregada fora da família, tensionando o poder público, de forma definitiva, a produzir respostas a essa situação.

Referenciando Costa (1884) e Vieira (1988), Lazaretti e Magalhães (2019, p. 5) abordam essa temática da seguinte maneira:

Historicamente, no Brasil, para a primeira infância, a creche foi uma alternativa para as mães trabalhadoras, um recurso reivindicado pela legislação trabalhista, que cumpria a função de assistência social. Ou seja, desde o final do século XIX, a creche pública atende crianças pobres, filhos e filhas de mães trabalhadoras. Logo, não

⁹⁴ O fenômeno do abandono de crianças no Brasil, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX também integra a história do surgimento das iniciativas de atendimento institucional de crianças pequenas, pobres e, por alguma razão, abandonadas por suas famílias (MARCÍLIO, 1998).

se origina como uma política pública educacional, demarcando o lugar social dessas crianças e, também, a instituição destinada a elas como um mal necessário. Era mal, porque produzia o afastamento das mães, carências afetivas, distúrbios digestivos, entre outros argumentos, baseados nas normas médico-higiênicas, os quais questionavam a função da creche, advogando que esta não garantia a preservação da saúde e integridade física dos bebês e crianças pequenas. E era necessário, dada a configuração social dos centros urbanos, desorganizados e palco de desajustes morais e econômicos, os quais obrigavam as mulheres a renunciar a seu lar para garantir a sobrevivência da família.

Em meados do século XX, esse foi um aspecto crucial posto pelo novo contexto socioeconômico do Brasil à mulher, mãe, trabalhadora. Fora do alcance das poucas políticas públicas voltadas para atender a essa situação, muitas dessas mulheres se viam obrigadas a encontrar arranjos improvisados para o cuidado com os filhos pequenos, muitas vezes, junto a outras mulheres de suas comunidades, as chamadas ‘criadeiras’. Essas mulheres desempenhavam a tarefa de cuidar de crianças mediante pagamento, o que, no entanto, em muitos casos, não resolvia o problema ou até mesmo o agravava⁹⁵.

A mulher do campo, ao migrar para as cidades, perdeu seu contexto cultural, sua visão de mundo, o apoio e o controle familiar e da vizinhança [...]. Sem preparo, restavam-lhe como emprego a fábrica, os serviços domésticos e a prostituição. Mãe solteira, em muitos casos, a mulher migrante, premiada pelas novas circunstâncias, foi quem mais contribuiu para aumentar as estatísticas de bebês abandonados, no século XX (MARCÍLIO, 1998, p. 192-193).

Em meio a todos esses acontecimentos postos pelo novo contexto histórico, econômico, social e cultural brasileiro, surge também, em meados do século XX, em regiões operárias de grandes centros urbanos, forte pressão do movimento operário em prol de espaços nos quais as mães trabalhadoras pudessem deixar os filhos enquanto cumpriam suas extensas jornadas de trabalho. Tal pressão foi exercida inicialmente pelos imigrantes europeus que, naquele momento, compunham grande parte da mão de obra contratada pelas fábricas brasileiras (FERREIRA, 2013).

De acordo com Oliveira (2002), esses trabalhadores, somados aos operários brasileiros, organizaram seguidos protestos contra as condições precárias de trabalho e de vida às quais eram submetidos, como por exemplo, a aceitação de salários aviltantes, jornadas de trabalho extenuantes, atividades laborais executadas em ambientes considerados insalubres e, não raramente, a utilização de mão de obra infantil em atividades consideradas de alta periculosidade como, por exemplo, a limpeza de teares industriais, de máquinas e objetos nos

⁹⁵ As chamadas criadeiras foram estigmatizadas como ‘fazadeiras de anjos’ em decorrência da alta mortalidade das crianças de que cuidavam, o que estava, muitas vezes, relacionado às precárias condições de higiene a que essas mulheres e crianças estavam submetidas.

quais somente os braços pequenos e as mãos finas das crianças podiam alcançar⁹⁶. Foi, portanto, a partir desse movimento reivindicatório organizado por trabalhadores, que apareceram as primeiras iniciativas para a criação de creches e escolas maternas para os filhos e filhas do operariado urbano junto aos grandes parques fabris brasileiros (OLIVEIRA, 2002).

Conforme nos adverte Oliveira (2002), não é difícil constatar que, no referido momento histórico, para o recrutamento de mulheres para exercerem as atividades de cuidados/educação das crianças tidas como ‘favorecidas’ por iniciativas como essas, não constassem exigências que não fossem meramente a prestação dos serviços relacionados à guarda das crianças, sua alimentação e higiene.

Também é consenso entre os estudiosos da infância, Educação Infantil e formação de professores anteriormente referidos que os aspectos improvisados e voluntaristas presentes, por quase cem anos, no restrito modelo de atendimento institucionalizado oferecido às crianças pequenas, principalmente àquelas mais pobres, orientado por sucessivas e insuficientes políticas de assistência social, deixaram o que talvez possa ser identificado como uma das principais marcas na configuração da Educação Infantil enquanto campo profissional em nosso país. Trata-se, por exemplo, de resquícios do entendimento trazido há pouco e, infelizmente, ainda bastante presente nos dias atuais de que para cuidar/educar crianças pequenas basta ter boa vontade, apreço por crianças e possuir espírito cristão (ROSEMBERG, 2001).

Outras nuances desse entendimento ainda podem ser identificadas pelo menos sob três aspectos; o primeiro aspecto diz respeito à elevada razão adulto/criança por sala de aula da Educação Infantil, considerada pelos profissionais da área como fator obstaculizante para a realização de um trabalho didático-pedagógico de qualidade, sobretudo, junto às crianças menores⁹⁷, perpetuando, nesse sentido, a máxima histórica de que instituições de cuidado/educação de crianças pequenas constituem-se meramente como locais de guarda; o segundo aspecto diz respeito à baixa remuneração financeira advinda do desempenho profissional da atividade de cuidar/educar crianças pequenas em nosso país; por último, o terceiro aspecto que está relacionado ao baixo prestígio social conferido aos professores que atuam na Educação Infantil frente àqueles de outras carreiras do magistério em nosso país.

Enfim, não constavam entre as prerrogativas formativas voltadas para as pessoas que se dedicavam ao cuidado/educação de crianças pequenas brasileiras, pelo menos em períodos

⁹⁶ Muitos acidentes graves que resultaram em severas mutilações e até mesmo na morte de muitas crianças ocorriam com certa frequência nos grandes parques fabris brasileiros (ROSEMBERG, 2001).

⁹⁷ Agrupamentos com até dezoito crianças na faixa etária de um a dois anos de idade, que ficam sob cuidado/educação de apenas uma professora e uma auxiliar de sala.

anteriores à promulgação da LDB, preocupações com o desenvolvimento da personalidade. Antes, e pelo contrário, de acordo com Kramer (1995), sob a perspectiva assistencialista, a escassa orientação oferecida aos adultos que se dedicavam às práticas de cuidado/educação das crianças pequenas grassava a formação para a submissão, para o silenciamento e para a heteronomia; preceitos esses que se viam refletidos nas práticas desenvolvidas junto às crianças, tanto nos poucos espaços públicos existentes quanto também em espaços privados, como aqueles ligados aos parques fabris situados nas grandes cidades brasileiras.

Compreender, portanto, o entrelaçamento e as multideterminações entre todos esses aspectos inerentes ao campo de estudos da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores na perspectiva da historicidade e da totalidade, categorias importantes requeridas para a compreensão de objetos de pesquisa investigados sob a base do MHD, leva-nos, pelo menos, a duas importantes constatações.

A primeira delas diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos que historicamente deram sustentação às perspectivas formativas voltadas aos professores de Educação Infantil no Brasil, no âmbito dos cursos de Pedagogia. Há que se considerar que tais perspectivas não estão separadas das origens históricas e sociais, a partir das quais surgiram e se organizaram as primeiras iniciativas de atendimento institucionalizado à criança pequena no Brasil. A segunda constatação que, por sua vez, encontra-se estritamente articulada à primeira, dá conta de que os projetos formativos voltados para os professores de Educação Infantil forjados ao longo do desenvolvimento histórico dessa etapa educativa em nosso país não estão dissociados das concepções de criança, infância e Educação Infantil construídas sócio historicamente (FERREIRA, 2013).

Abordar a temática da formação de professores para o trabalho na Educação Infantil, sobretudo se aspiramos que tal formação ocorra numa perspectiva desenvolvedora, pressupõe que tenhamos em tela todos esses aspectos, haja vista, seus imbricamentos e as multideterminações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas na definição dos objetivos formativos para seus profissionais formulados ao longo do tempo. Foi, portanto, em meio a tudo isso, que se deu a difícil e lenta constituição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica em nosso país e, particularmente, a também complexa trajetória pela qual vem-se dando a configuração de projetos formativos que levem em conta a complexidade inerente ao desenvolvimento humano.

Em termos cronológicos, muitos autores, entre eles Moura (2000), localizam um movimento considerado mais expressivo de transformação das perspectivas formativas para

professores de modo geral e, dentre esses, os professores de Educação Infantil, somente a partir de meados da década de 1990 do século passado.

As noções recentemente adquiridas sobre os processos de aquisição de conhecimento advindos, sobretudo, das contribuições, na segunda metade desse século, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, têm como desdobramento a discussão sobre o modo de ensinar. O professor, neste cenário, tem recebido uma atenção especial. A quantidade de publicações e congressos dedicados tanto nacionalmente quanto internacionalmente a discutir o seu papel e o modo de formá-lo, talvez pudesse caracterizar a década de 90 como a que mais tratou da formação do professor (MOURA, 2000, p. 18).

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar de fundamentais, as contribuições advindas do campo da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para se pensar a formação de professores em nosso país, surgidas a partir desse período, ficaram, de certo modo, subsumidas enquanto diretriz efetivamente orientadora da formação docente. Naquele momento histórico, de acordo com Moura (2000), as novas teorias educativas e, por suposto, também as formativas, destacavam-se pelo caráter marcadamente economicista, propondo, nessa perspectiva, uma revisão sobre o papel do professor na sociedade.

Foi essa a constatação a que chegou Moura (2000, p. 18).

Ao surgimento de novas teorias sobre a aprendizagem soma-se a consciência do papel preponderante da educação como fonte de desenvolvimento, principalmente econômico. Isso parece trazer como consequência uma revisão sobre o papel do professor, atribuindo-lhe, talvez excessivamente, a responsabilidade de conduzir com sucesso as expectativas sociais de uma melhoria de padrões educacionais.

Faz-se necessário destacar que todo esse processo deu-se em meio a um movimento muito mais amplo de mudanças nas políticas de formação docente pensadas a nível de país, a partir da chegada de formulações teóricas que vinham de correntes epistemológicas de natureza reconhecidamente mercadológico, que tinham entre os seus principais representantes, dentre outros, autores como Perrenoud (1993), Schön (2000), Tardif (2002) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

De acordo com Pimenta (2002), tamanha foi a repercussão das ideias desses autores para o campo educacional brasileiro naquele período, que suas formulações foram assumidas, inclusive, como referências quase obrigatórias para a produção de conhecimento da área. Ainda segundo essa autora, a abrangência e a legitimidade acadêmica alcançada no Brasil pelas correntes teóricas representadas por esses autores chegaram ao ponto, inclusive, de delinear

políticas e encaminhamentos para toda a educação brasileira e, principalmente, para a formação de professores, é claro, sob o viés economicista e mercadológico.

Conforme apontamos em nossa pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2013), apoiados, naquela ocasião, em Siguissardi (2001) e Pimenta (2002), a entrada das ideias desses intelectuais no campo educacional brasileiro ocorreu em um momento histórico importante no qual, desde então, vem-se configurando, sob diversas formas, um processo global de reordenamento das relações de produção do sistema capitalista, em que o Estado passa a ser um dos principais alicerces de sustentação desse sistema. De modo geral, essa reestruturação, viabilizada através de políticas amplas e específicas direcionadas a diversos setores da sociedade, entre esses a educação e, por conseguinte a formação de professores, assume um foco privilegiado a disseminação da ideia de um consenso nacional em favor da manutenção do sistema capitalista. Tudo isso, com vistas a ressignificar as relações de produção capitalistas, por meio, inclusive, da formação acadêmico-profissional do trabalhador, oferecida na universidade, como forma de garantir e perpetuar a reprodução do sistema (PIMENTA, 2002)⁹⁸.

No bojo de toda essa movimentação, ou mesmo se valendo dela, são aprovadas em 2006, pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 maio 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia após 8 anos de intenso debate na área sobre os cursos de formação dos profissionais da educação (Licenciaturas e Pedagogia), debate que segundo Freitas (2020) trouxe à tona os dilemas históricos sobre a identidade do curso de Pedagogia além de evidenciar as contradições que permearam a definição de políticas de formação em nosso país, sobretudo em função do crescimento exponencial e acelerado do ensino superior privado, das difíceis condições da educação básica e, principalmente pelo reforço de ideias que contribuem para a desconstrução do campo educacional.

Apesar de bem mais tímidas, porém assumindo um embate frontal com as perspectivas formativas de caráter mercadológico disseminadas naquele momento histórico, correntes críticas e progressistas voltadas para a formação de professores em nosso país, advindas não só do campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem mas, também, da pedagogia, da filosofia e da sociologia foram conquistando espaços importantes na produção acadêmica da área, também a partir do final dos anos de 1990, mas, sobretudo, das duas primeiras décadas dos anos 2000; nesse sentido, em um terreno de constantes disputas políticas e ideológicas, essas correntes teóricas passaram a oferecer, cada vez mais, contribuições imprescindíveis para

⁹⁸ Sobre esse tema ver também Siguissardi (2001); Chauí (2003); Coêlho (2006); Souza (2008).

o campo da formação de professores de modo geral, entre esses, os professores da Educação Infantil.

No que tange às contribuições do campo da psicologia e da pedagogia para a área da Educação Infantil e da formação de seus professores, cuja base teórico-filosófica é o MHD e a THC, cabe destacar, dentre inúmeras outras produções voltadas para a área, também os trabalhos publicados mais recentemente no periódico online *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* do PPGED e do GEPEDI da FAGED/UFU⁹⁹.

Aspirando ingressar nesse seleto grupo de pesquisadoras e de pesquisadores engajados em prol de uma formação didática desenvolvedora dos professores da Educação Infantil do nosso país e, por conseguinte, também das crianças atendidas nessa etapa educativa, foi que, apoiados no referencial teórico-metodológico e filosófico que sustenta essa investigação, propusemo-nos, então, desenvolver este trabalho de pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, sua parte de campo foi realizada por meio de uma IDF desenvolvida junto às professoras Edna e Neila ao longo de dois semestres letivos (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019); um dos primeiros passos dessa etapa da investigação, de acordo com essa metodologia, é a construção do diagnóstico inicial da pesquisa. O tópico a seguir será dedicado à explicitação desse processo.

⁹⁹ Dentre muitos outros trabalhos destacamos aqui Lima, Ribeiro e Prieto (2017), que discutiram questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita e as especificidades desse processo; Saccomani (2019), que destacou os três primeiros períodos do desenvolvimento infantil, descrevendo as atividades-guia e as respectivas características da linguagem esperadas em cada um dos períodos; Chaves (2017), que apresenta reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, amparando-se no referencial teórico-metodológico MHD e na THC; Andrioli e Oliveira (2020), que discutiram o ensino de Matemática e a Educação Infantil indígena Kaingang no Paraná, destacando o papel da matemática a partir dos pressupostos da THC; Lazaretti e Magalhães (2019) que explicitaram as características do processo de desenvolvimento na primeira infância, fundamentados na psicologia histórico-cultural, evidenciando as implicações positivas do ensino escolar nesse processo; Silva (2019), que reflete sobre as concepções que norteiam a organização das condições de ensino na Educação Infantil sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural; Moraes, Chastinet e Borges (2019), que apresentam propostas de parâmetros fundamentados na psicologia histórico-cultural, que podem ser utilizados no âmbito da Educação Infantil, com vistas à preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental; Brito e Araujo (2019), que discutem o processo de significação docente de professoras da educação básica em situação de formação contínua, fundamentado na THC; Gazzotti e Souza (2019), que investigaram o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar; Ximenes (2021, que buscou compreender as necessidades formativas de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia.

3.2 Diagnóstico inicial da pesquisa

Em nossa investigação, ainda no processo de construção daquilo que em investigações com IDF é chamado diagnóstico inicial, foi possível identificar, por meio de entrevistas¹⁰⁰ realizadas junto as professoras partícipes da pesquisa, indícios importantes de perspectivas formativas críticas e progressistas, refletidas, de modo geral, nas concepções de infância, criança, Educação Infantil, educação, formação de professores, trabalho docente, compartilhadas por essas professoras.

A análise do material produzido nas entrevistas nos ofereceu, enquanto diagnóstico inicial, importante panorama acerca das perspectivas teórico-práticas e metodológicas assumidas pelas professoras relativos ao grau de desenvolvimento profissional destas no que tange “a capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino; este é diferencial profissional do professor” (SFORNI, 2013, p. 11).

Revelaram, também, alguns dos principais anseios, temores e perspectivas relacionados ao trabalho que desenvolvem junto às crianças matriculadas no CMEI onde atuam além de demonstrarem um compromisso inequívoco com o desenvolvimento profissional pessoal e coletivo de toda a equipe que trabalha na instituição.

Para que o leitor deste trabalho compreenda o ponto de partida, a partir do qual desenvolvemos o diagnóstico inicial da pesquisa, trouxemos abaixo algumas passagens das falas das professoras, de modo a deixar evidentes perspectivas teórico-práticas que consideramos alvissareiras, identificadas no momento da realização das entrevistas semiestruturada, e que se confirmaram ao longo do desenvolvimento de toda a etapa de campo deste trabalho.

Naquele momento, o entendimento expresso pelas professoras acerca das concepções de criança forjadas historicamente já indicava a consonância de ambas com constructos críticos e progressistas relacionadas a essa discussão. Para a professora Edna, por exemplo, “a criança [...] é um ser que precisa ser valorizado, um indivíduo que precisa [...] ser visto dentro do contexto dela, dentro do tempo dela (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018,).

Essa mesma perspectiva também pôde ser identificada nas palavras da professora Neila. Para essa professora a criança se constitui enquanto “um sujeito social e um sujeito de direitos” (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

¹⁰⁰ As entrevistas foram realizadas em dias diferentes com cada uma das professoras. Com a professora Edna foi realizada no dia 02/09/2018 e com a professora Neila no dia 03/09/2018.

[...] a criança pra mim é um ser em desenvolvimento que é capaz de estar nos meios sociais, culturais e políticos, é o momento né, que ela tem para se desenvolver, para poder conhecer o mundo que ela vive, é... compartilhar ai de elementos é... emocionais, psíquicos, cognitivos, desenvolver todas essas capacidades é... nesse tempo da... dessa criança tem é... nesse momento que o ser humano enquanto criança vai dar início a essa formação dele enquanto ser humano (Trecho de entrevista com a Prof.^a Neila, 03/09/2018).

A professora Neila também deixa nítida sua compreensão acerca do conceito de infância.

E a infância seria o tempo que essa criança está vivendo, é o tempo da criança estar vivendo essa infância, o tempo dela brincar, o tempo dela ter esse momento de conhecer esse mundo de outras formas né... brincando, interagindo com outras crianças, sofrendo muitas vezes frustrações, emoções diferenciadas que vai fazer com que esse... essa criança se constitua como ser humano, conhecendo outras culturas, conhecendo outras vivências, contradizendo ali com o dia a dia dela e aprendendo ao mesmo tempo com todo esse movimento, compreendendo que ela faz parte de um lugar maior, mas que ela tá inserida e que ela é um sujeito capaz de poder estar em qualquer lugar ... no decorrer de seu crescimento e de sua formação (Trecho de entrevista com a Prof.^a Neila, 03/09/2018).

Temos, portanto, uma ideia inicial do alinhamento teórico das duas professoras às perspectivas políticas, sociológicas e filosóficas em torno das quais reúne a ideia de que a criança se constitui como sujeito histórico e social dotado de direitos, muito embora ambas as professoras reconheçam que esses direitos ainda não estejam assegurados a todas as crianças.

Por sua vez, a compreensão das professoras acerca do conceito de infância também incorpora a ideia em relação a essa fase da vida como um período especial do desenvolvimento humano, embora também reconheçam que a vivência segura e assistida desse período da vida não seja uma realidade para grande parte das crianças brasileiras.

Conforme salientado anteriormente, somente a partir das últimas décadas do século XX, não sem intensas lutas, compreensões como essas acerca da criança enquanto sujeito e, nesse sentido, detentora de direitos, e do período da infância como etapa importante do desenvolvimento humano, passaram, enfim, a serem refletidas em um conjunto importante de leis relativas à área¹⁰¹, muito embora, ainda hoje se observe a baixa repercussão dessas concepções nas práticas sociais de modo geral.

Concomitantemente ao movimento de incorporação das conquistas sociais e científicas ao arcabouço legal previsto para o campo da Educação Infantil no Brasil, também se observou uma crescente produção científica voltada para essa área do conhecimento humano,

¹⁰¹ Constituição Federal (CF) promulgada em 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, dentre outros.

principalmente a partir dos anos de 1990, ainda no século passado. Conforme já destacado, parte dessa produção voltada, nesse período, para formação de professores em nosso país já buscava, com certa dificuldade, referenciar-se em estudos que se originavam não só do campo da psicologia e da pedagogia, mas, também, da história, da sociologia, da filosofia entre outros, formulados a partir de um viés notadamente crítico e progressista.

Desse modo, influenciando, mas também sob influência das conquistas alcançadas pelos parâmetros legais da área, os parâmetros conceituais a ela referentes foram consideravelmente alargados. Pode-se dizer que essa foi a condição histórica fundamental para que rupturas importantes eclodissem em contraposição aos preceitos assistencialistas e de submissão, que pautaram por cerca de um século a escassa orientação de cuidado-educação oferecida às mulheres que, no decurso desse longo período histórico, ocuparam-se do cuidado/educação de meninos e meninas, sobretudo, dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Dados objetivos da realidade educacional brasileira inerentes à educação da criança pequena em nosso país novamente coadunam com a fala da ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Maria do Pilar Lacerda, ainda no ano de 2009. De acordo com a ex-secretária, “até 2000, as creches estavam vinculadas à assistência social, não havia clareza da Educação Infantil como direito”¹⁰²; tampouco o reconhecimento das pessoas que se encarregavam das atividades de cuidado-educação das crianças pequenas, anteriormente a esse período, como profissionais.

Na esteira de uma compreensão mais ampliada acerca dessas temáticas, foi possível observar que ambas as professoras partícipes desta pesquisa compartilham concepções de criança, infância, educação, Educação Infantil, escola, ensino/aprendizagem/desenvolvimento e formação de professores construídas sob princípios e fundamentos que dão sustentação a uma perspectiva crítica e progressista, forjadas ao longo da história. Aspecto esse, vale ressaltar, devidamente observado pelos membros da banca de qualificação deste trabalho ao destacarem, naquela ocasião, ainda sobre o *corpus* bruto da nossa pesquisa¹⁰³, quão auspiciosos pareciam ser os posicionamentos das professoras partícipes dessa investigação verificados por nós desde o momento da realização das entrevistas semiestruturadas com elas e ao longo de toda a IDF.

No que se refere à sua compreensão geral de educação, a professora Neila assim nos disse:

¹⁰² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/14312-ministerio-defende-ampliacao-do-direito-a-educacao-infantil>

¹⁰³ Parte do material produzido durante a pesquisa com IDF foi anexado ao relatório de qualificação para que os membros da banca conhecessem sua densidade e importância.

Então, ‘pra’ mim educação é a base, né, é a base do ser humano, é por meio da educação que eu acredito que, que a pessoa ... pode se desenvolver e atingir níveis de ... conhecimento ... É, essa acessibilidade ao conhecimento, à educação, que vai transformar mesmo, poder transformar a vida dele, até ... para seus filhos e pra sua própria família. ...o desenvolvimento ... desse ser humano (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Sobre a escola e sua importância, essa mesma professora enfatiza que:

A escola é ... onde essa educação ... acontece, essa educação mais formativa no caso, não aquela que a criança já traz consigo ..., mas a educação mais formalizada mesmo, e é na escola que a criança, o aluno, o ser humano, ele vai ter a oportunidade de obter esses conhecimentos ... científicos ... produzidos (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Há de se destacar também que ambas as professoras demonstraram compreender que os aspectos físicos, sociais, cognitivos e psicológicos do desenvolvimento infantil se encontram articulados. Tal compreensão já apontava para aspectos importantes da compreensão dessas professoras em relação a esses temas.

A professora Edna, por exemplo, também chama a atenção para a dimensão cultural do desenvolvimento humano. Fica claro para ela que o desenvolvimento humano, além de se constituir em “... um processo biológico, é um processo social, pois a gente tá dentro de uma cultura ...” (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018).

A professora Neila também se coloca nessa mesma linha de compreensão.

Que responsabilidade né que é esse desenvolvimento da criança, porque cabe a nós que estamos com essa criança todos os dias né, e ela passa um período tão grande nessa instituição, é, termos essa clareza mesmo e às vezes a gente não tem né, de tantas coisas que, que ela precisa para se desenvolver, então assim, acho que a gente tenta, eu pelo menos posso dizer que tento muito, poder fazer e cada dia proporcionar uma educação melhor para as crianças com as quais eu trabalho, seja ela bebezinha, seja ela maior, na pré-escola né, de três aninhos, sempre buscando adaptar melhor a realidade dessa criança em busca desse desenvolvimento que vai envolver tanto esses aspectos emocionais, físicos, cognitivos, psicológico né, motor e tentar fazer com que ela tenha uma visão de mundo, um conhecimento maior da onde ela está inserida, que ela faz parte de um, de um lugar (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Quanto à compreensão das professoras acerca dos seus respectivos processos formativos, a professora Edna traz um destaque importante sobre a relevância dos estudos teóricos realizados no início do seu processo de desenvolvimento profissional como professora de Educação Infantil no CMEI.

[...] quando eu cheguei aqui eu não sabia o que fazer, eu falei a questão aqui e as meninas não me pressionaram né, mais me deixaram eu ir né, devagar conhecendo a proposta, conhecendo o que estava ao redor, conhecendo as possibilidades né, e falar, quantas vezes eu saí daqui me sentindo vazia, porque eu não enxergava que eu tinha feito algo né, para [...] o grupo de crianças que eu estava responsável né, e isso me deixava bastante frustrada e aí com o tempo, a partir do momento que a gente vai conhecendo a teoria, as possibilidades, falando, conhecendo o trabalho do outro, conhecendo o trabalho de uma pessoa que é mais experiente que a gente, não eu acho que realmente esse é o caminho é o adquirir a confiança por esse lado, aí a gente vai lá e fala assim, não mais se esse teórico ele disse isso, aí eu vou lá e estudo uma fase das crianças, estudo as possibilidades, quem está falando isso, aí eu falei assim, ‘não, agora eu acho que eu estou me adequando’, esse conhecimento teórico ele vai te deixando mais calma (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018).

A ênfase dada pela professora Edna à influência do seu desenvolvimento teórico no seu desenvolvimento profissional e também pessoal manifestou-se por meio de muitas outras passagens ao longo de toda a entrevista. Para essa professora, desenvolvimento teórico “... é conhecer para contribuir [...] e nunca achar que tá bom.”. Ainda acrescentou: “... eu estou me sentindo uma pedra para ser lapidada” (Profa. Edna, 02/09/2018).

Em relação a sua compreensão acerca do que seja aprendizagem e desenvolvimento infantil, a professora Edna aponta a importância do outro mais experiente nas situações de aprendizagem: “... em algumas situações então, há a necessidade de deixar o agrupamento misto, que junta duas idades, e, às vezes, essas idades ficam bem extremas e o desenvolvimento dessas crianças também ...” (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018).

Foi a partir dessa mesma perspectiva que a professora Neila também nos apresenta a sua compreensão acerca do conceito de aprendizagem:

[...] a aprendizagem [...] é tudo aquilo que a criança vai se apropriar aqui, mais o que ela traz também consigo, não só o que ela vai aprender aqui, a aprendizagem [...] é mútua, ela [acontece] entre essas crianças, os adultos esse espaço e tudo que, que eu enquanto adulto [...] vou estar mediando essa aprendizagem e que também trago comigo, assim como eu vou interagir com essa criança ela também vai me ensinar, então tudo é aprendizagem (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Ademais, enfatiza essa professora:

A aprendizagem é tudo aquilo que o aluno, que a criança, ela vem a aprender nesse espaço, nesse ambiente de escola, no nosso caso aqui Centro Municipal de Educação Infantil, então eu acredito que a aprendizagem, ela vem de tudo isso aí, desse envolvimento das crianças com as próprias crianças, com os adultos que estão em volta dela [...] tudo [...] aquilo que ela traz consigo do seu meio familiar, da sua comunidade, da sua cultura [...] então tudo é aprendizagem, tanto para nós adultos, quanto para eles também, então [...] é nessa troca né [...] que vai acontecer a aprendizagem, é e nesse espaço que eu acho que tem a favorecer esse, essa aprendizagem né, mais direcionada assim [...] para o desenvolvimento desse ser (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Embora a professora Edna, no momento em que as entrevistas iniciais foram realizadas, naturalmente ainda não compartilhar de uma compreensão mais ampliada sobre a importância de o trabalho pedagógico na Educação Infantil estar orientado pela periodização do desenvolvimento psíquico¹⁰⁴, à sua maneira, alguns aspectos do seu pensamento em relação a essa temática já podiam ser observados. Nas palavras dessa professora, “... existe a fase de desenvolvimento [em que] a criança está apta [...] para aquela situação, para compreender.” (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018). Essa condição a professora denominou ‘resposta intelectual’ que a criança pode produzir mediante determinada situação.

[...] questionar e ali às vezes a criança vem com um conflito de birra e você conseguir ultrapassar essa barreira da birra e a criança fica, se tornar uma criança calma, a uma resposta intelectual deles também.

[...] a criança ela aprende é no processo, tem hora que uma não vai compreender o que a outra já compreendeu, mas [...] ela passa a compreender (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018).

A produção, pelas crianças, da ‘resposta intelectual’ a que se referiu a professora Edna, vai, segundo ela própria, exigir planejamento. Nesse sentido, parece nítido nas palavras dessa professora o caráter precípua do papel da professora como organizadora do processo de *obutchénie*-desenvolvimento das crianças.

[...] nós levamos em consideração primeiro o que a gente estrutura, faz todo um preparo, por exemplo, para atender as ciências e as linguagens, então a gente procura deixar a criança em contato com isso tudo [...] é da proposta [proposta pedagógica da instituição] que a criança tem que estar, participar envolver todas essas linguagens ... (Trecho de entrevista com a Profa. Edna, 02/09/2018).

Interessante notar que, em diversos momentos, essa professora destaca processos de autoavaliação de suas ações, nesse momento, sobre as bases teóricas que até então ela reunia. Aponta, inclusive, o que ela própria caracterizou como sendo contradições em sua prática pedagógica ao mesmo tempo em que se adianta em tentar reorientá-la sob outra perspectiva. É disso que tratam os trechos destacados abaixo retirados da entrevista realizada junto a Profa. Edna no dia 02/09/2018:

[...] uma colega minha virou pra mim e falou assim, ‘você está exigindo muito, isso é uma necessidade sua, não é uma necessidade deles’ foi muito bom, foi muito importante a fala dela né, então é isso, porque às vezes o que eu tenho como o certo, o que, que eu acho que eu faço é, ou estou fazendo, porque as vezes, não está articulando né, não está construindo, precisa de um repensar, nesse momento talvez

¹⁰⁴ Conforme demonstrou posteriormente, a partir das nossas reuniões de estudo em que um dos temas estudados foi a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Elkonin.

eu precisaria de um repensar, de um olhar, porque ao mesmo tempo que eu tenho que dar direito para eles, eu sou a responsável por organizá-los para que um dê direito ao outro.

[...] eu estou, como se diz, respirando mais, tendo consciência de falar, por exemplo, que é importante que a criança, ‘porque que eu tenho que fazer determinadas atividades com a criança, por exemplo, a atividade com a massinha, porque, em um dia tem que ser massinha, outro jogo pedagógico, no outro é isso e aquilo, se a criança ela aprende nas tentativas né, eu penso, não, então eu vou trabalhar com a massinha de forma sequencial para que a criança que não conseguir fazer ontem possa conseguir fazer hoje, e assim dar um tempo para ela se desenvolver, porque se eu dou muito tempo sem aquele objeto, ela vai voltar do zero né, então eu vou permitir isso sabe, e é essa segurança de virar e falar assim... ‘a por que, que não troca, um dia massinha, outro dia DVD, um outro dia um jogo pedagógico?’, não, porque eu estou esperando as crianças ampliar nesse sentido sabe, essa confiança de ir questionar do porquê que está sendo repetitivo.

[...] eu sempre me cobrei muito, sempre me políciei e acho que o que eu faço não é o suficiente, mas não é que seja negativo, porque se eu imaginar que eu já estou pronta, talvez eu não busque mais ...

[...] quando eu ainda não sabia nem pisar direito, não tinha consciência do meu pisar aqui, eu ficava meio assim, hoje eu tenho mais ou menos uma crítica, uma autocrítica, uma avaliação, mais antes não né, a gente aprendeu a ser avaliado ...

Também observamos por meio das falas da professora Neila esforços importantes orientados para uma tentativa de avanço teórico-prático que pudesse reverberar na aprendizagem-desenvolvimento das crianças com as quais atua.

E assim, eu acredito muito nisso, sempre na construção, batendo nessa tecla, não foi hoje, mais amanhã vai hoje a criança percebeu de um jeito, amanhã ela pode perceber de outro, ou o coleguinha pode mostrar para ela que é de outro jeito, então essa interação deles mesmo também vai ajudar muito [na] aprendizagem da criança, e eu acredito muito [...] que nós também temos que ter um olhar mais sensível para ver [...] o que a criança precisa, porque nem sempre o que ela está demonstrando ali, naquele momento é o que realmente ela [...] tem a necessidade né? (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

[...] o que eu consigo fazer muito com as crianças [...] quando eu percebo esse interesse e essa necessidade, tentar casar uma com um aspecto, com o outro [mas] quando eu percebo que não [...] está fluindo, aí à gente já vai mudando. Buscando sempre observar as falas, observar as brincadeiras, as representações que a criança faz, porque tudo isso ela vai estar mostrando o que, que realmente ela quer, como que ela aprende, o que que ela tem de experiência, o que que ela traz com ela, o que que ela ainda precisa avançar ou pouco mais em relação àquilo que o outro colega já está mais à frente, então assim, por [...] esse olhar eu consigo [...] compreender um pouco [...] o motivo da criança querer aprender aquilo. (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

A professora Neila também manifestou sua inquietação em relação a sua forma de ser e estar professora no CMEI e seu desejo de continuar sua formação. Nessa parte da conversa a professora, inclusive faz uma referência contundente acerca de sua expectativa quanto à participação em nossa pesquisa com IDF. Nesse sentido ela, então diz: “eu acho que isso aí vem [...] favorecer muito [...] meu desenvolvimento enquanto profissional ...”.

[...] isso me incomodava demais, as pessoas falavam ‘ai porque tá no começo da carreira por isso que faz assim, por isso que faz assado’ não eu acredito que quando você tem um proposito né, você acredita no que você faz você tem que fazer mesmo, então eu sempre busco o que eu acredito que seja melhor, eu sempre estou buscando, eu nunca estou parada, eu acho que isso aí vem [...] favorecer muito [...] meu desenvolvimento enquanto profissional [...] porque eu nunca fico assim, pelo menos até agora, [...] satisfeita com tudo aquilo que eu tenho e faço, não, eu sempre quero buscar mais, eu quero entender, eu quero compreender porque, se tem outra maneira de ser, se pode, se tem outra forma de fazer que vai ser melhor [...] de acordo com minha realidade que eu estou atuando no momento né, e quando eu fui da pré-escola para, para a turminha ‘B’ né, no berçário dois foi ‘o’, já tinha muitos anos assim, então me deu uma reviravolta, eu tive que pesquisar, procurar [...] sempre nesse movimento, sempre buscar mais e estar melhorando a minha prática, sempre pensando nisso, e assim, agora com esse outro olhar [...] que eu quero [...] dar continuidade, parei de estudar, eu estava vendo que me formei há dez anos, então fiz uma pós-graduação que não foi aquilo que eu queria, que eu desejava, é, não tive oportunidade de participar da pós-graduação na UFG, de Educação Infantil [...] isso também me fez, refletir né, eu que tenho que buscar as minhas coisas por mim... (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018,).

Neila também deixa explícito seu processo de reflexão. Ademais, também externa suas dúvidas, anseios, hesitações: “Isso é uma das coisas que me angustia muito todo dia, será que eu estou fazendo certo? Será que é assim mesmo? Será que eu estou contemplando? Será que não? Ai meu Deus! O que é que eu estou fazendo!” (Trecho de entrevista com a Profa. Neila no dia 03/09/2018).

As passagens seguintes também foram retiradas da entrevista realizada junto a Profa. Neila no dia 03/09/2018.

[...] será que é assim que eu vou refletir o trabalho que eu estou fazendo? Como que eu vou refletir? Qual que é a melhor forma que eu vou refletir no que eu estou fazendo? Eu estou refletindo sobre o que eu estou fazendo? Eu me pergunto muito sobre isso, eu estou tendo esse tempo na hora de replanejar ou planejar novamente, a outra quinzena eu estou tendo esse tempo [...] de ter refletido sobre o que eu fiz, ou sobre o que as crianças [...] não gostaram ou o que elas gostaram, então acho que fica muito documento, muita coisa a se cumprir, e no final das contas não está atingindo o que realmente precisa atingir, que é o mais importante, que é a reflexão para ver o [...] que eu estou atingindo com essas crianças, o que, que está [...] está surtindo efeito ou não né, o [...] que de fato [...] está auxiliando no desenvolvimento delas.

[...] quando eu vejo uma fala, coisa tão antiga ... aí isso me incomoda, ai eu falo ‘gente mais não superou isso ainda’, eu vejo uma outra prática, mais não superou isso ainda, não que eu seja perfeita e estou fazendo certo também não, eu sei que eu cometo milhões de falhas, mais assim [...] não é essa a visão que eu tenho [...] que eu acredito que tem uma diferença aí de, olhar essa criança, essa infância [...] esse desenvolvimento, não sei, isso me incomoda.

[...] Sempre né, sempre, sempre, sempre pensando se é isso, se é dessa forma, se eu poderia fazer, já modifiquei inúmeras vezes a minha forma de trabalhar, não tenho problema quanto a isso, de jeito nenhum, eu quero é aprender, eu quero fazer o melhor, então assim, já fui professora brava, já fui professora séria, já fui professora que tinha que ser tudo muito organizado em silêncio, e ai eu fui modificando, e ai hoje eu já sou completamente diferente dessa outra professora que eu comecei, então assim, isso tudo vem me fazendo refletir, pensar desenvolver nesse, nesse aspecto, sempre

procurando fazer o melhor, o que é que melhor para as crianças, o que é melhor para esse trabalho, porque a responsabilidade nossa é muito grande com essas crianças [...], isso me preocupa, me angustia [...].

O diagnóstico inicial da pesquisa permitiu-nos conjecturar acerca da postura indagativa e inquieta de ambas as professoras já observada a partir de suas respostas ao questionário semiestruturado (Apêndice D). Naquele momento avaliamos que essas posturas poderiam se constituir em elementos fundamentais na etapa posterior dos trabalhos de campo que seriam os encontros de estudo. Estávamos corretas!

Ao reunir e analisar o universo de temáticas abordadas junto as professoras, bem como suas diversas manifestações em relação a elas, tornaram-se patente para nós, em primeiro lugar, quão disponíveis e abertas elas se encontravam para participarem de uma pesquisa-formação conforme a propusemos. Chegaram a dizer, inclusive, e por mais de uma vez, o quanto estavam precisando de uma oportunidade de estudos como essa, mas, que, diante das condições gerais do trabalho, sequer podiam dar-se conta disso. Nesse sentido, essa oportunidade, segundo a professora Neila, chegou em boa hora!

[...] eu que me proponho a fazer aqui é pensando nisso mesmo, como que essa criança aprende? De onde ela vem? Quem é ela? Para que tempo ela está vivendo? Pra que, que ela está aqui? Então, são questões que sempre estão ali mexendo no momento de fazer esse planejamento né, o que, que é importante isso é uma das coisas que mais tem me incomodado, o que, que é importante mesmo, de fato nesse momento para esse grupo de crianças? Para essas crianças? Para aquela que às vezes tem uma necessidade né, que não, que está destoando ali da turma, mais que eu não posso deixar ela perceber que ela está diferente dos outros [...] isso tudo está sempre me movimentando para eu poder agir, pensar e fazer, em desenvolver com as crianças, acho que está tudo muito ligado, eu consigo perceber sim e sentir a necessidade de fazer que de fato aconteça [...] esse desenvolvimento (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Dúvidas, questões, inquietações pareciam mobilizar essa professora no sentido de entender e, nesse sentido, tentar favorecer os processos de desenvolvimento das crianças com as quais trabalham. Tudo isso a partir do seu acesso a textos e participações em momentos formativos organizados pela própria coordenação do CMEI e pela SME.

[...] tenho dificuldade o tempo inteiro, de entender se eu tenho clareza desse movimento, desse processo que eu estou fazendo aqui com as crianças, que é meu, eu também estou totalmente envolvida nisso, porque primeiramente eu tendo essa compreensão para eu poder fazer, e se eu não tenho vira uma coisa, uma salada ai, ai eu fico pensando assim, cadê o feedback? Será que nós temos que ter alguém ou eu tenho que ser por mim mesmo e pronto e, ai eu fico pensando, fico com aquela coisinha assim, será que eu estou fazendo certo né [...] eu sinto essa necessidade [...] desse estudo que a gente fala [...] Na escola o pessoal tem hora de estudo, na Educação

Infantil a gente não tem estudo [...] (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

[...] será que eu conheço o Vygotsky? A obra dele realmente? Ou eu conheço pincelados que foram passando e ai e eu fui né, me apropriando de uma pequena parte dessa teoria, então assim, eu estou percebendo isso muito nessa questão, eu conheço mesmo assim, será que eu não tenho que aprofundar mais e mais em aspectos que principalmente estão ligados no meu trabalho hoje, para eu poder compreender melhor essa criança, compreender esses processos de aprendizagem, então isso me incomoda e sempre está me motivando a buscar (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

O diagnóstico inicial da pesquisa também revelou o grau de profissionalismo e compromisso dessas duas professoras com o trabalho que desenvolvem junto às crianças com as quais atuam no CMEI; permitiu-nos ainda observar que, mesmo antes de participarem desta pesquisa-formação com IDF, essas professoras já empreendiam esforços individuais e coletivos na tentativa de aprimorarem-se teoricamente nos temas da infância e da Educação Infantil na perspectiva vigotskiana¹⁰⁵; também evidenciou a compreensão de Edna e Neila quanto à relação direta entre o estudo e o desenvolvimento pessoal e profissional.

3.2 Aspectos didático-pedagógicos na Formação de Professoras de Educação Infantil

São inegáveis os avanços teórico-conceituais e legais alcançados pela área da infância, Educação Infantil e a formação de seus professores que, conforme vimos, estão refletidos nas concepções expressas pelas professoras partícipes desta pesquisa. Todavia, no interior dos referenciais teórico-conceituais do campo, sobretudo no que diz respeito a seus aspectos didático-pedagógicos, ainda há muito o que avançar no sentido de se construir uma docência efetivamente desenvolvedora da personalidade das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil do nosso país.

De certo modo, as dúvidas, angústias, inquietações e crises relatadas pelas professoras Edna e Neila no tópico anterior deste trabalho, encontram respaldo nas conclusões a que chegou Lazaretti (2013) em seu trabalho de doutoramento. Nele, a autora aponta para a ausência de um ensino intencional e sistematizado na Educação Infantil que, de fato, seja orientador de práticas pedagógicas efetivamente desenvolvedoras de crianças e de suas professoras. Dessa maneira,

¹⁰⁵ O referencial teórico que dá sustentação à organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação Infantil do município de Goiânia está amparado em alguns trabalhos de Vigotsky e outros autores da THC. É Intitulado Documento Curricular Da Educação Infantil da Secretaria Municipal De Educação E Esporte De Goiânia. Disponível em: <file:///C:/Users/IONE/Desktop/Documento%20Curricular%20da%20Educacao%20Infantil%20da%20SME%20de%20Goiania%202020.pdf>.

segundo essa autora, o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na Educação Infantil ainda se encontra assentado numa perspectiva fragmentada, na qual os objetivos, conteúdos e metodologias guardam traços nítidos de descompasso entre si, tanto na sua dimensão propositiva quanto executiva, o que parece refletir certa insegurança no encaminhamento didático-pedagógico estabelecido para o trabalho na Educação Infantil, revelado nas falas das professoras partícipes desta pesquisa. Conforme nos diz a professora Neila,

[...] tento fazer da forma com que eu compreendi, mas identifico assim aquela falha de um conhecimento mais aprofundado [...] mesmo da teoria né, então assim eu acho que deveria, até partir de mim mesmo, como está partindo já né, porque eu estou aprofundando, buscando por mim mesmo, mais assim, ter mais esse olhar voltado para essa teoria né, aprofundar mais, ver o quê que, o quê que é proposto mesmo, de acordo com a teoria que nós estamos fazendo aqui todos os dias né, será que nós estamos fazendo todos os dias dessa, dessa forma? (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Então [...], eu tento muito trazer para o que eu compreendo da teoria, mas eu também não sei se eu estou fazendo da forma correta, né assim, eu sei que não estou tão tradicional, então assim, já consigo perceber [...] um distanciamento né, a criança criar por ela mesmo, ter, dar essa oportunidade para ela, se constituir ali no, socialmente né, com essa interação, com essa socialização e construindo e reconstruindo esses conhecimentos e dando suporte pra ela estar podendo elaborar, mais assim, não sei se também estou fazendo certinho, da maneira, estou sendo assim tão, como que é a palavra assim, tão certinha mesmo, tão dentro da proposta (Trecho de entrevista com a Profa. Neila, 03/09/2018).

Ainda de acordo com Lazaretti (2013), uma didática fragmentada explicita a fragilidade da organização didático-pedagógica do ensino na Educação Infantil e revela, dentre muitos outros problemas, por exemplo, a ainda presente ruptura entre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças com idades entre zero e três anos, e destas com aquelas entre quatro e cinco anos, atendidas nessa etapa educativa.

De um lado, conforme assevera essa autora, para as crianças menores de três anos, o processo educativo ainda se encontra fortemente marcado por rotinas em que predominam atividades de cuidado fixas e rígidas, cujos conteúdos, muitas vezes, estão voltados para a aquisição de hábitos e habilidades restritos às tarefas cotidianas, dentre as quais, aquelas relacionadas ao cuidado, alimentação e manutenção da higiene e do sono. Por outro lado, para as crianças de quatro e cinco anos são proporcionadas atividades nas quais predominam conteúdos desconexos e fragmentados cuja ênfase do trabalho pedagógico recai, muitas vezes, na preparação para o processo de alfabetização. Sendo assim, privilegiam-se, sobremaneira, aspectos do desenvolvimento cognitivo/intelectual da criança em detrimento das outras esferas do desenvolvimento humano inerentes a essa etapa da vida como, por exemplo, a dimensão afetiva, coletiva, colaborativa e relacional.

Em sintonia com os problemas destacados por Lazaretti (2013), outras advertências também são feitas por Quintanar e Solovieva (2013) que nos auxiliam no processo de compreensão dessa problemática na Educação Infantil. Segundo esses autores, é bastante comum deparar-se com crianças na etapa da escolarização primária, portanto, na etapa subsequente à Educação Infantil, que apresentam um conjunto de dificuldades que não estão relacionadas exatamente a elas mesmas, mas muitas vezes a abordagens didático-pedagógicas de caráter espontaneísta ainda bastante presentes na condução do trabalho educativo voltado às crianças pequenas na Educação Infantil.

Assim como nós, esses autores entendem que o trato espontaneísta na relação didático-pedagógica na Educação Infantil apoia-se numa perspectiva de desenvolvimento assentada no campo da explicação biologizante, traduzida para a educação escolar e infantil sob a perspectiva da ‘prontidão’ para aprender, ou seja, antes é preciso que a criança atinja determinada maturidade física e intelectual para que ela, então, esteja pronta para aprender¹⁰⁶.

Sforni (2004) sublinha o equívoco de tal compreensão na dimensão do desenvolvimento psíquico, como se esse ocorresse espontaneamente, pautando-se sobre suas próprias leis.

[...] é bastante comum nos meios educacionais a dissociação entre o ensino e desenvolvimento psíquico. Ao se considerar que o processo de desenvolvimento psíquico ocorre segundo leis próprias, independentes da educação, conseqüentemente está implícita a ideia de que o ensino não pode influenciar de maneira substancial o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, mas apenas pode utilizar-se dos resultados alcançados no desenvolvimento “espontâneo” de suas capacidades (SFORNI, 2004, p. 39, aspas no original).

De compreensões como essas derivam práticas espontaneístas na relação didática organizada para as crianças pequenas na Educação Infantil, que, por sua vez, produzem impactos preocupantes não só nas condições de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças na etapa da escolarização primária, mas também na própria Educação Infantil, uma vez que o processo educativo, sob tal perspectiva, passa a ser secundarizado e, desse modo, a tornar-se potencialmente comprometedor do desenvolvimento da criança nessa etapa educativa.

Em conseqüência disso, produz-se um movimento deveras perverso que se desdobra em toda a estrutura educacional, sobretudo na etapa escolar, mas não só nela, que chega até

¹⁰⁶ De modo algum, negamos a importância, em se tratando da espécie humana, de certa maturação, de determinadas estruturas físicas e, dentre estas, também as cerebrais, para que se reúnam certas condições para que se aprenda. Nossa ênfase aqui está na máxima vigotskyana em relação à importância de determinados processos de aprendizagem que levem efetivamente ao desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual dos sujeitos.

mesmo a dimensões de culpabilização da própria criança e de sua família pelas dificuldades ali vivenciadas. Tudo isso, contudo, sem que essas supostas dificuldades, ou melhor, o que convencionou-se chamar de *queixas escolares*, que são intercorrências no processo de escolarização, sejam de fato analisadas enquanto resultado de processos didático-pedagógicos pouco adequados de organização do ensino-aprendizagem-desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e também das demais etapas.

Para Quintanar e Solovieva (2013), com os quais concordamos, para além de outros fatores, processos espontaneístas ainda presentes na condução das relações didático-pedagógicas na Educação Infantil podem constituir-se em obstáculos à formação e desenvolvimento das qualidades eminentemente humanas em cada uma das crianças que tenham o privilégio de acessar essa etapa educativa.

A ideia de que as dificuldades de aprendizagem das crianças na idade escolar podem resultar de uma abordagem espontaneísta que fazemos da educação pré-escolar impacta profundamente a cultura escolar [...]. Essa atitude espontaneísta - que trata as dificuldades de aprendizagem da criança como se fossem problemas próprios dela e não resultado da educação que nós adultos lhe proporcionamos - é um obstáculo para a constituição e o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças e, conseqüentemente, para a constituição de sujeitos aprendizes. Quando acreditamos que as características da inteligência e da personalidade são próprias de cada um e dadas biologicamente, atribuímos à educação um papel secundário no desenvolvimento humano. [...] Superando essa compreensão do ser humano e de sua constituição, a teoria histórico-cultural contrapõe uma concepção de desenvolvimento humano como processo de humanização que decorre das vivências experimentadas pelas crianças em situações materiais concretas de vida e educação que proporcionamos a elas - situações de acesso ao conjunto da cultura histórica e socialmente criada em que a criança, por meio de relações sociais, ativamente se apropria das qualidades humanas criadas no mesmo processo de criação da cultura (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2013, p. 7).

Como vimos lá atrás, muito tempo antes das formulações teóricas produzidas pelos autores acima citados, a natureza sócio-histórica das qualidades psíquicas do ser humano já havia sido objeto de numerosas pesquisas desenvolvidas por diferentes estudiosos e pesquisadores da chamada ‘nova psicologia’ surgida na ex-União Soviética no início do século XX, cujo protagonismo foi atribuído a Vigotsky.

Em termos políticos, Vigotski desenvolveu sua teoria num contexto histórico específico: os primeiros 17 anos da Revolução de Outubro. Essa demarcação política e social é importante, pois, a Revolução trouxe consigo mudanças significativas de mentalidades e de projetos na sociedade, na ciência, na educação, na indústria, na economia etc. [...] Vigotski foi um psicólogo soviético preocupado em construir uma psicologia que respondesse à problemática político-social do país em sua época (NASCIMENTO, 2014, p. 5).

Entre os diversos estudiosos desse período histórico, influenciados pelas ideias de Vigotski acerca da natureza sócio-histórica das qualidades psíquicas, destacaram-se muitos de seus colaboradores diretos e mesmo alguns de seus orientandos, entre estes, A. R. Lúria (1902-1977); A. V. Zaporozhets (1905-1981); B. F. Lomov (1927-1989); D. B. Elkonin (1904-1984); L. A. Venguer (1925-1992); L. I. Bozhovich (1908-1981); L. V. Zankov (1901-1977); M. A. Danilov (1899-1973); M. Majmutov (1926-2008); M. N. Skatkin (1900-1991); A. N. Leontiev (1903-1979); P. I. Zinchenko (1903-1969); P. Ya. Galperin (1902-1988); A.V. Petrovsky (1924-2006); S. J. L. Rubinstein (1889-1960); N. F. Talízina (1923-2018); V. V. Davidov (1930-1998); V. S. Mukhina (1935); V. V. Repkin (1927)¹⁰⁷.

Respeitados os dissensos próprios e necessários inerentes ao fazer científico, cabe aqui destacar um dos consensos teóricos fundamentais entre os pesquisadores que integraram o movimento de renovação da psicologia soviética naquele período, em torno da compreensão vigotskyana relativa à centralidade da educação escolar na realização desse complexo empreendimento humano, qual seja, a formação e o desenvolvimento da personalidade, por meio da apropriação, pelo sujeito, da experiência histórico-social acumulada. Puentes e Longarezi (2013) destacaram essa perspectiva.

Todos esses intelectuais contribuíram na criação das bases psicológicas e pedagógicas da nova teoria e prática da educação marxista, bem como da nova escola e da nova pedagogia. Foram elaboradas e estabelecidas as teses fundamentais sobre o papel da educação na criação das condições necessárias para o surgimento da consciência do homem, no processo de formação do pensamento e da linguagem, no desenvolvimento histórico-social do homem e no problema da apropriação pelo homem da experiência histórico-social etc (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 2).

Em que pese o reconhecimento de Puentes e Longarezi (op. cit.) da efetiva contribuição da educação escolar na edificação do mais importantes dos empreendimentos humanos, de acordo com V. V. Davidov (2017a, p. 211-212), esse quase desígnio não se realizou em muitos projetos de educação escolar, em muitas sociedades, “ao longo de muitas centenas de anos”.

Para V. V. Davidov (op. cit.), considerado um dos principais representantes da chamada nova psicologia soviética, existem prejuízos significativos à formação escolar que se dê alijada da preocupação com a formação integral da personalidade. Essa ideia está explicitada

¹⁰⁷ Vários deles psicólogos, pedagogos, filólogos, filósofos.

no texto intitulado *Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo* (2017a)¹⁰⁸.

Nesse artigo estão demonstradas preocupações substantivas de V.V Davidov acerca da finalidade social da educação e seus objetivos em uma sociedade capitalista. Todavia, nesse mesmo texto, numa espécie de alento a seus leitores, o autor já aponta possíveis contradições por meio das quais seria possível a constituição de outras finalidades para a educação escolar, para além daquelas definidas pela sociedade do capital.

Conforme adverte V.V. Davidov (2017a), e de forma contundente, a principal finalidade social da educação oferecida às massas, sob os preceitos do capital,

Realmente, ao longo de centenas de anos, a finalidade social principal da educação em massa consistiu em inculcar, à maioria dos filhos da classe trabalhadora, somente aqueles conhecimentos e habilidades sem os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler, ter ideias elementares sobre o meio circundante) (DAVIDOV, 2017a, p. 211-212).

Embora o texto de autoria de V.V. Davidov, há pouco citado, não trate diretamente da Educação Infantil, a constatação desse autor quanto à ausência de preocupações em relação à formação humana na educação escolar capitalista se aproxima do entendimento de Quintanar e Solovieva (2013) quanto à ausência dessa mesma formação desde a Educação Infantil.

Observa-se que, na perspectiva da educação escolar tradicional dirigida às massas, estão ausentes as preocupações em torno da formação humana pensada de forma ampliada, uma vez que o foco de tal educação estaria na mera transmissão do conteúdo, numa perspectiva denominada pelo autor de utilitário-empírica.

A escola primária realizava esses objetivos [escrever, contar, ler, ter ideias elementares sobre o meio circundante] e atuava como etapa primeira e única na educação da maior parte da população, que preparava diretamente as crianças para a atividade laboral em qualidade de força de trabalho mais ou menos qualificada ou para a aprendizagem profissional em especialidades relativamente simples. À solução dessa tarefa social, correspondia integralmente o conteúdo utilitário-empírico dado pela escola primária tradicional, bem como aqueles métodos de ensino que nela se formaram ao longo de muitos anos (DAVIDOV, 2017, p. 212, complemento nosso).

¹⁰⁸ Esse texto foi publicado no livro *Ensino Desenvolvimental: Antologia*, organizado por Longarezi e Puentes (2017a, p. 211-223). Sua tradução para o português foi feita por Josélia Eusébio da Rosa e Ademir Damázio a partir do texto em espanhol traduzido diretamente do russo pela psicóloga e professora argentina Marta Shuare intitulado ‘Análisis de los principios didáticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo’ (DAVIDOV, 1987).

Conforme destaca Sforzi (2013, p. 1), o conhecimento utilitário, não “por omissão”, ocupa um lugar central nas relações educativas presentes na escola capitalista.

A escola, não necessariamente por omissão ou má-fé, mas principalmente por inadequação de conteúdo e método, tem dificuldade em tornar o conhecimento significativo para aqueles que por ela passam. E, nesse sentido, escolas públicas e privadas igualam-se (SFORZI, 2013, p.1).

Ademais, continua a autora:

A escola trabalha essencialmente com o conteúdo das várias áreas de conhecimento e, sem dúvida, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Entretanto, como já observamos, a contribuição da escola não chega a ser tão significativa no desenvolvimento intelectual quanto permite o potencial de aprendizagem das crianças, normalmente evidenciado em situações não-escolares (SFORZI, 2013, p.1).

Nessa vertente de pensamento, o conteúdo utilitário-empírico cumpre, assim, em todas as suas etapas educativas, dentre outras tarefas, a função de formar de modo unilateral nas crianças modos de pensamento de tipo empírico, fomentado, podemos dizer, desde a Educação Infantil, por processos diametralmente opostos à construção de outras formas de pensamento, potencialmente teóricos, que poderiam ser desenvolvidas, desde a primeira infância, se a formação escolar primasse pelo desenvolvimento intencional e planejado das qualidades psíquicas eminentemente humanas. É sabido que, “a forma e o conteúdo da apropriação do conhecimento definem diferentes modos de participação nas práticas sociais” (SFORZI, 2013, p. 2), inclusive o alijamento de modos de participação em práticas sociais como as escolares que, em tese, poderiam ser potencialmente desenvolvedoras das mais altas qualidades humanas. Todavia, em que pese tudo isso, conforme tentamos explicitar na introdução deste trabalho, é em favor da luta histórica em defesa das condições objetivas e subjetivas necessárias ao desenvolvimento dessas qualidades em todos os sujeitos que, na trincheira teórico-prática e ideológica na qual esta luta se desenvolve, que vimos nos colocamos ao lado de muitas outras pessoas que assim como nós lutam em favor dessa causa.

Temos claro que na Educação Infantil, em especial, parte da realização desse propósito passa, sobretudo, pela superação (mas sabemos que não só) de um dos maiores entraves atinentes ao campo já citados anteriormente, que são as práticas espontaneistas, ainda tão presentes no trato com a criança pequena e com o conhecimento nos ambientes de Educação Infantil.

Ademais, exige-se a construção de projetos educativos ampliados em que a formação humana, com vistas ao desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos seja, talvez, a

principal utopia (FREIRE, 2001) e, dessa forma, se constitua como o eixo central do trabalho didático-pedagógico nesses espaços.

Diante desse grande desafio, defendemos que a formação do professor e da professora da Educação Infantil seja orientada pela perspectiva desenvolvimental como possibilidade para a promoção do desenvolvimento integral da personalidade da criança nessa etapa educativa. Na sua origem, esse entendimento advém da compreensão vigotskyana de que o bom ensino influi no desenvolvimento. Conforme nos advertiu Vigotski (2003, p. 77) “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando”.

É, portanto, nessa perspectiva, que este estudo visa a contribuir com o aprimoramento da relação didático-pedagógico na Educação Infantil, considerada, no cômputo geral da THC, como etapa importante dentro do projeto maior de formação humana, dadas as especificidades dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento que as crianças apresentam na faixa etária entre zero e cinco anos. Como sabemos,

Ensinar [...] é uma atividade complexa, que exige da professora ou do professor não apenas os conhecimentos de sua área específica de ensino, mas também conhecimentos pedagógico-didáticos que levem os estudantes à formação de conceitos e ao desenvolvimento do próprio pensamento. Não menos complexa, portanto, é a tarefa de formar os docentes para o ensino que desenvolve (ROSA, 2020, p. 11).

Será, portanto, no bojo da luta histórica empreendida pela área da Educação Infantil brasileira em prol da melhoria da qualidade dos processos didático-pedagógicos potencialmente desenvolvedores da personalidade integral das crianças nessa etapa da educação, que pretendemos inscrever o presente estudo.

4 PERSONALIDADE E EDUCAÇÃO

Tal como a agronomia não pode ser separada da biologia, a pedagogia não pode ser separada da psicologia. Falar das bases científicas da pedagogia significa, acima de tudo, falar das leis da formação ativa da psique infantil

(BOZHOVICH, 1976, p. 1)¹⁰⁹.

Esse capítulo será dedicado a compreensão e explicitação das relações entre personalidade e educação desde a perspectiva do materialismo histórico-dialético (MHD) e da teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (THC). Para tanto, abordaremos, inicialmente, o objeto, os princípios e a importância da psicologia infantil no escopo geral da teoria marxista e de suas conexões com as formulações teóricas que discutem o desenvolvimento humano sobre essas mesmas bases; ou seja, como um processo dialético complexo que se caracteriza por sua desproporcionalidade e periodicidade múltipla, entrecruzada os fatores internos e externos que sintetizam a unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal (VIGOTSKY 1996b). Ainda será neste capítulo que discutiremos, de forma preliminar, a formação e o desenvolvimento da personalidade com base no que passou a ser denominado, no interior da THC, de Teoria Histórico-Cultural da Personalidade (THCP) e suas contribuições na determinação dos objetos da educação (BOZHOVICH, 1956; 1976; 1978a; 1978b; 1978c; 1979; 1983; 1987; 2004).

4.1 Objeto, princípios e importância da Psicologia Infantil

A psicologia infantil, assim como outros ramos de estudos vinculados às ciências psicológicas¹¹⁰, surgiu no decorrer de um processo gradual de expansão e consolidação, nada uníssono, muitas vezes epistemologicamente divergentes, da própria psicologia enquanto ciência¹¹¹. Desde então, de acordo com Liublinskaia (1981, p. 9), o estudo da psicologia infantil, sob a perspectiva materialista, tem se ocupado do estudo da personalidade da criança “em sua

¹⁰⁹ Professora e psicóloga soviética, orientanda de doutorado de L. S. Vigotsky e autora de diversos livros e trabalhos que abordam a formação e o desenvolvimento da personalidade a partir da perspectiva teórica que passou a ser conhecida como Histórico-cultural da Personalidade.

¹¹⁰ Além dos estudos psicológicos voltados para a infância, no decorrer do processo de expansão da psicologia geral muitas outras áreas das relações humanas também passaram a demandar estudos psicológicos especiais; dentre esses, a psicologia pedagógica, a médica, a jurídica, a do esporte, etc. (LIUBLINSKAIA, 1981).

¹¹¹ Movimento que segundo Liublinskaia (1981) teve início em 1879 quando Wilhelm Wundt inaugurou seu laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig na Alemanha.

totalidade e em seu desenvolvimento”; seu objeto, portanto, segundo essa autora, são as leis do desenvolvimento psíquico da criança.

No cômputo da perspectiva teórica materialista tanto a psicologia geral¹¹² quanto a psicologia infantil estruturaram-se a partir de princípios filosóficos marxistas. É, pois, sobre esses princípios que se encontram as bases para a compreensão tanto da formação quanto do desenvolvimento da personalidade enquanto forma especial de atividade humana, ou seja, uma estrutura psíquica integral que se forma sob influência do ambiente, mas que se torna capaz de transformá-lo, ao mesmo tempo em que se autotransforma. (BOZHOVICH, 1976; REPKIN, 1997; 2014; REPKIN; REPKINA, 1997; 2019; VIGOTSKI, 2017, DUSAVITSKII, 2019).

Cabe enfatizar, no entanto, que para o renomado fisiologista soviético I. M. Sechenov¹¹³ (1947), todo processo psíquico é, também, um processo nervoso. De acordo com esse pesquisador, dados científicos importantes advindos de investigações sobre a fisiologia das idades mostraram que a formação de conexões nervosas temporais no córtex cerebral, bem como sua estabilidade, rapidez, mudança, causas de sua extinção e, eventualmente, seu posterior restabelecimento, apresentam-se de formas totalmente distintas entre crianças de grupos de idades diferentes. Nesse sentido, o estudo das particularidades da atividade nervosa superior das crianças, em distintas etapas de seu desenvolvimento, evidencia o que poderia ser chamado, de acordo com esse autor, de uma base científico-natural do desenvolvimento psíquico da criança.

Essa compreensão atingiu importância central nos estudos sobre psicologia infantil na antiga União Soviética, uma vez que abriu a possibilidade, segundo Sechenov (1947), para o entendimento de questões complexas relacionadas ao desenvolvimento da psique humana, como, por exemplo, o problema das causas e das particularidades de determinados processos e estados psíquicos que se manifestam nas crianças, sobretudo nas menores, como instabilidade emocional, dispersão da atenção, incapacidade de realizar esforços voluntários prolongados, dentre outros¹¹⁴.

¹¹² De acordo com A. V. Petrovsky (1982) um lugar especial entre os outros ramos da psicologia é ocupado pela chamada psicologia geral; ela não constitui um ramo independente da ciência psicológica que possa ser equiparado à psicologia pedagógica, psicologia jurídica, psicologia militar, psicologia comparativa, etc. Nas palavras desse autor: “Psicologia geral é um termo convencional utilizado para caracterizar as leis mais gerais que a psicologia desenvolveu, os métodos de estudo que utiliza, os princípios teóricos em que se baseia e os conceitos científicos fundamentais que emprega” (PETROVSKY, 1982, p. 92, sublinhado no original, tradução nossa).

¹¹³ I. M. Sechenov (1829-1905) foi um destacado fisiologista russo. Ivan Pavlov (1849-1936) referiu-se a ele como o pai da fisiologia e psicologia científica russa. Sechenov também é considerado um dos criadores da chamada psicologia objetiva.

¹¹⁴ Todavia, em que pese a importância de muitos destes estudos para o campo da psicologia e da psicologia infantil, é preciso ressaltar que parte importante deles não estavam apoiados sobre bases materialistas.

É, portanto, nessa perspectiva, que os conhecimentos advindos da fisiologia acerca do funcionamento da atividade nervosa superior são considerados de grande relevância para a psicologia infantil de base materialista¹¹⁵, uma vez que tais conhecimentos permitem enfrentar questões complexas relativas à correspondência entre as particularidades gerais e individuais, físicas e psíquicas, ou seja, a unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal no desenvolvimento de distintos aspectos da personalidade infantil (VIGOTSKY, 2006b).

Por essa razão, cabe destacar aqui, a importância atribuída pela filosofia marxista à atividade nervosa superior humana, ou seja, ao trabalho do cérebro, dos órgãos dos sentidos e de todo o sistema nervoso, uma vez que, de acordo com essa perspectiva filosófica, são as características próprias do processo de maturação do sistema nervoso superior da espécie humana que dão ao sujeito a possibilidade de assimilar o que, até então, fora produzido pela sociedade. Isso, claro, levando-se em consideração as condições de vida e de educação sob as quais o ser humano vai, aos poucos, transformando-se em um ser consciente (LIUBLINSKAIA, 1981).

Na história da cultura material, na antropologia e na psicologia geral, descobre-se o processo de mudança na consciência, pensamento, linguagem, emoções e imaginação do homem nos diferentes períodos do desenvolvimento da sociedade [...]. [Embora] a criança [pequena] não trabalhe nem domine a língua, ela está rodeada de adultos desenvolvidos que lhe transmitem a experiência acumulada pela humanidade, através da língua e dos objetos da prática social (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 11 - tradução nossa)¹¹⁶

Parece ser dessa forma que os estudos do campo da fisiologia relativos à atividade nervosa superior humana e seu impacto sobre os processos de formação e desenvolvimento psíquico vinculam-se a formulações acerca do caráter social da psique humana defendido pelos referenciais teóricos e filosóficos MHD. Sobre isso, Marx e Engels (2007, p. 29, tradução

¹¹⁵ De acordo com Nascimento (2021), apesar de Vigotsky reconhecer a importância dos estudos em fisiologia para a psicologia infantil de base materialista, ele criticava duramente a visão reducionista de reflexo e de condicionando como explicação geral do comportamento. Esse autor considerava que a explicação do comportamento complexo pautado apenas na ideia de reflexo como explanação do psiquismo humano em sua totalidade, ou de reflexo condicionado, como explicação geral era deveras limitada. Para Vigotsky, segundo Nascimento (2021), essas discussões não abarcavam a complexidade do comportamento e da psique humana, principalmente no tocante às funções psíquicas superiores. Era necessário construir uma psicologia que fosse uma ponte entre o biológico e o social, tarefa abraçada por Vigotsky ao longo de sua curta vida.

¹¹⁶ [...] la historia de la cultura material, la antropología y la psicología general, se descubre el mproceso de cambio de la consciencia, pensameiento, lenguaje, emociones e imaginación del hombre, en los distintos períodos del desarrollo de la sociedad [...], [aunque] el lactante no trabaja ni domina el lenguaje, está rodeado de personas adultas desarrolladas, que le transmiten la experiencia acumulada por la humanidad, a través del lenguaje y los objetos de la práctica social (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 11).

nossa), são categóricos em afirmar que: “a consciência [...] desde sua origem é um produto social e permanece assim enquanto as pessoas existirem”¹¹⁷.

Em síntese, desde a perspectiva filosófica materialista, o trabalho do cérebro, dos órgãos dos sentidos e de todo o sistema nervoso humano somente se realiza enquanto tal quando o sujeito estabelece uma relação ativa com a ‘matéria’ presente no mundo. É, portanto, a partir dessa perspectiva que o enfoque explicativo materialista reconhece a unidade do físico e do psíquico como particularidade constitutiva da psique humana.

Isso se dá, de acordo com Liublinskaia (1981), sobretudo a partir de pelo menos duas formas fundamentais que são a comunicação e a atividade; não obstante, formas essas que, para Bozhovich (1978, p. 4), somente podem ser produzidas e compartilhadas levando-se em conta o papel que ocupa as emoções (necessidades e motivos) nesse complexo processo.

Partindo dessa compreensão é que coadunamos a explicação de que o processo de transmissão da experiência acumulada pela humanidade às novas gerações, o que em tese levaria a formação e o desenvolvimento da personalidade (enquanto uma forma especial de atividade), não ocorre de modo direto tampouco é recebido por cada um dos indivíduos de um modo passivo (LIUBLINSKAIA 1981, p. 12). Nesse processo vão-se descobrir regularidades que agem sobre o processo de formação e desenvolvimento da personalidade, no curso da vida de uma pessoa que, de acordo com essa autora, não trasladam para a consciência individual as mesmas leis do desenvolvimento da consciência social. Antes e pelo contrário, tudo isso vai exigir uma compreensão ampliada e dialética das múltiplas e complexas questões que estão implicadas no processo de desenvolvimento humano.

Com base nos dados do materialismo dialético e histórico, os psicólogos estudam as causas diretas, os fatores cuja ação determina a transformação de um bebê indefeso num homem educado racional. A abordagem histórica da explicação do processo de formação [...] de um sujeito em crescimento permite a resolução bem-sucedida de múltiplas e complexas questões que são de importância fundamental para a compreensão do desenvolvimento e educação das crianças (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 11, tradução nossa)¹¹⁸.

Ainda de acordo com Liublinskaia (1981), a dialética, como método de investigação de qualquer processo humano e social é um princípio essencial da filosofia marxista. Dessa

¹¹⁷ [...] la conciencia [...] desde su origen es un producto social y lo sigue siendo mientras existan personas (MARX E ENGELS, 2007, p. 29).

¹¹⁸ Apoyándose en los datos del materialismo dialético e histórico, os psicólogos estudian las causas directas, los factores cuya acción determina la transformación de un lactante indefeso en un hombre racional educado. El enfoque histórico en la explicación del proceso de formación de la conciencia de un sujeto en crecimiento permite resolver exitosamente múltiples y complejas interrogantes las cuales poseen una importancia fundamental para la comprensión del desarrollo y la educación de los niños (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 11).

forma, para o estudo dos fenômenos psíquicos, o enfoque dialético não pode prescindir de uma análise detalhada de todas as condições, fatores e situações que condicionam o desenvolvimento e educação da criança na sua interação com o mundo que se dá por meio da sua atividade. Nesse sentido, é condição fundamental no acompanhamento do desenvolvimento infantil a estrita análise das contradições que surgem como regularidade no processo de transição da criança do que Liublinskaia (1981, p. 11) chamou de “níveis inferiores a outros superiores que resultem em processos de seu desenvolvimento”.

Essa ideia de processos sócio-históricos do desenvolvimento psíquico também se constituiu em uma das principais preocupações teóricas de N. F. Posnanski (1965, p. 40).

O talento individual "não começa a funcionar como uma força real, existe apenas como uma tendência". A questão aqui é determinar quando se torna ativa como uma força real. Para os cientistas burgueses idealistas e metafísicos, é, desde o início, uma força real, que dirige o desenvolvimento do indivíduo. A teoria do materialismo dialético, contudo, exclui a existência de capacidades antes do aparecimento da atividade que torna a capacidade efetiva. A habilidade é formada e desenvolvida apenas no processo da atividade que a requer. Marx salientou que só a música desperta a sensação musical nos homens. Mas para os idealistas e metafísicos, o papel do ambiente no desenvolvimento das capacidades é reduzido à libertação das já existentes. Para o materialista dialético, a capacidade não existe independente da atividade correspondente do homem. As tendências a partir das quais se desenvolvem são demasiado indefinidas e plásticas; são demasiados multivalentes em relação ao seu desenvolvimento futuro para poderem determinar o caráter das habilidades futuras.

O homem nasce com a tendência para falar. Mas se a criança não vive numa sociedade de homens, mas entre animais, esta tendência não se desenvolve em absoluto. As condições de vida e, sobretudo, a educação, determinam a língua que a criança aprende e o grau em que a aprende (tradução nossa, grifos no original).¹¹⁹

É, portanto, nesse sentido, que o estudo da psicologia infantil, nos marcos da psicologia materialista, exige uma compreensão ampliada e dialética do processo de desenvolvimento psíquico, claro, na interrelação que estabelece com o desenvolvimento físico, bem como a função que outros fatores socioambientais exercem no desenvolvimento geral da

¹¹⁹ “El talento individual, en tanto que éste "no comience a funcionar como una fuerza real, existe sólo como una tendencia. La cuestión aquí es determinar cuando éste se vuelve activo como fuerza real. Para los científicos idealistas y metafísicos burgueses, desde el mismo inicio, es una fuerza real, que dirige el desarrollo del individuo. La teoría del materialismo dialéctico, sin embargo, excluye la existencia de habilidades antes de la aparición de actividad que hace efectiva a la habilidad. La habilidad se forma y se desarrolla sólo en el proceso de la actividad que la requiere. Marx apuntó que sólo la música despierta la sensación musical en los hombres. Pero para los idealistas y metafísicos, el papel del medio ambiente en el desarrollo de habilidades se reduce a la liberación de las ya existentes. Para el materialista dialéctico, la habilidad no existe con independencia de la actividad correspondiente del hombre. Las tendencias a partir de las cuales se desarrolla son demasiado indefinidas y plásticas; son demasiado multivalentes con respecto a su desarrollo futuro para ser capaces de determinar el carácter de las habilidades futuras.

El hombre nace con la tendencia a hablar. Pero si el niño no viviera en una sociedad de hombres, sino entre animales, esta tendencia no se desarrolla en lo absoluto. las condiciones de vida y, sobre todo, la educación, determinan qué lenguaje aprende el niño y el grado en que lo aprende” (POSNANSKI, 1965, p. 40).

criança. Entre esses fatores estão a relação entre hereditariedade e ambiente, o nível de atividade e de comunicação da própria criança, a influência do exemplo dos adultos, a educação escolar e a educação de modo geral e principalmente o papel que ocupa as emoções (necessidades e motivos) nesse complexo empreendimento humano¹²⁰.

Diversos pesquisadores e estudiosos da psicologia materialista de base soviética prestaram consideráveis aportes a essa discussão. Destacamos aqui, especificamente, algumas das contribuições de L. I. Bozhovich (1956; 1976; 1978a; 1978b; 1978c; 1979; 1983; 1987; 2004) que, dentre muitos temas, aprofundou os seus estudos sobre o papel ativo e regulador da psique na inter-relação que o indivíduo estabelece com o ambiente por meio da atividade orientada pelas necessidades e motivos humanos.

Na psicologia soviética, a psique é entendida não como um epifenômeno, não como um fenômeno acessório aos processos cerebrais, importante para influenciar algo ou para mudar algo no comportamento e atividade do homem: a psique é entendida como aquela nova forma de movimento da matéria, qualitativamente peculiar, que surge numa determinada fase do desenvolvimento filogenético e que existe independentemente dele e que permite assegurar ao indivíduo uma melhor orientação nessa realidade. Desta forma, a psique tem um papel ativo na regulação das inter-relações do organismo vivo com o ambiente

A emergência de processos psíquicos internos torna o indivíduo capaz, para usar as palavras de F. Engels, de um "relacionar-se por si próprio", em consequência do qual o resultado de qualquer influência sobre o ser que possui a psique é determinado não só pelas peculiaridades objetivas, mas também pelas peculiaridades do próprio indivíduo. A psicologia soviética parte da posição de que a psique humana possui uma natureza social e desenvolve-se sob a influência determinante do ambiente social. Em um certo nível de desenvolvimento social e psicológico, o homem evolui para uma personalidade. Assim, a personalidade é estudada na nossa psicologia não como uma essência espiritual, mas como um produto do desenvolvimento histórico-social.

A condição fundamental que determina a formação da personalidade do homem é o lugar que ele ocupa no sistema de relações sociais e a atividade que nele exerce.

¹²⁰ Tomando por base o campo explicativo marxista sobre o qual praticamente toda a psicologia materialista soviética se constituiu é possível identificar inúmeros saltos teóricos atinentes a esse mesmo campo que contribuíram, dentre muitos outros aspectos, para o movimento de crítica e de superação da chamada reflexologia, corrente teórica também do início do século XX surgida no interior da própria psicologia soviética que alcançou amplitude considerável ao tentar explicar o desenvolvimento psíquico do indivíduo em bases meramente comportamentais. A reflexologia, enquanto uma corrente científica especial da psicologia soviética definiu os reflexos cerebrais como o seu objeto de estudo. De acordo com L. I. Bozhovich (1978c, p. 10), o fundador e um dos principais representantes dessa corrente científica foi o psiquiatra russo V. Béjterev. As pesquisas reflexológicas empregavam exclusivamente métodos de investigação considerados objetivos e buscavam correlacionar os reflexos com as excitações exteriores. Dessa forma, a atividade psíquica era examinada em vinculação com os processos nervosos. Em síntese, a reflexologia incluía os processos psíquicos entre os fenômenos da conduta menosprezando o problema da consciência tornando-se, portanto, de acordo com L. I. Bozhovich (1978c), completamente incapacitada para dar uma descrição adequada dos problemas psicológicos enquanto processos efetivamente complexos. Ainda segundo essa autora, graças à crítica marxista direcionada tanto a essa quanto a outras correntes da psicologia soviética empreendida a partir dos anos de 1920 do século passado, uma parte considerável dos estudos sobre reflexologia se voltaram para a revisão de suas antigas posições. Até meados de 1930 a reflexologia já havia perdido o significado enquanto uma corrente científica da psicologia soviética.

A formação da personalidade é de importância decisiva para a caracterização do homem: garante-lhe formas mais elevadas e mais conscientes de comportamento e atividade e permite a unidade de todas as suas atitudes em relação à realidade. Consequentemente, as reações do homem e todo o sistema da sua vida afetiva interior são determinadas pelas particularidades da personalidade que se formaram nele durante o todo o processo da sua experiência social (BOZHOVICH, 1976, p. 98-99)¹²¹.

De acordo com Gonzáles Rey (2019), essa foi a perspectiva teórica defendida por Bozhovich ao longo de toda a sua vida. Ainda conforme esse autor, é possível afirmar que Bozhovich deu um passo à frente no reconhecimento de que a personalidade não se constitui em um mero reflexo do mundo exterior impresso no mundo interior do indivíduo, mas uma produção conjunta entre esse indivíduo e o mundo que o cerca “dentro de processos culturais-sociais historicamente localizados” (GONZÁLES REY, 2019, p. 17). Nas palavras da própria L. I. Bozhovich (1976, p. 99), na psicologia soviética, personalidade é estudada “não como uma essência espiritual, mas como um produto do desenvolvimento histórico-social”, “que se formaram nele (homem) durante o todo o processo da sua experiência social”.

Situar o desenvolvimento infantil articulado e sob influência direta e indireta de todas essas dimensões pode nos ajudar a compreender melhor o que em nossa investigação estamos identificando como desenvolvimento humano e o papel atribuído à Educação Infantil nesse processo. Esse será o assunto do próximo tópico deste trabalho.

¹²¹ En la psicología soviética la psiquis se comprende no como un epifenómeno, no como un fenómeno accesorio a los procesos cerebrales, importante para influir en algo o para cambiar algo en la conducta y actividad del hombre: la psiquis se comprende como esa nueva forma de movimiento de la materia, cualitativamente peculiar, que surge en una etapa determinada del desarrollo filogenético y que existe independientemente de él y que permite asegurar al individuo una mejor orientación en esa realidad. De esa forma, se concede a la psiquis un papel activo de regulación de las interrelaciones del organismo vivo con el medio. El surgimiento de los procesos psíquicos internos hace al individuo capaz, empleando las palabras de F. Engels, de un “relacionar por sí mismos”, como consecuencia de lo cual el resultado de cualquier influencia sobre el ser que posee la psiquis, es determinado no sólo por las particularidades objetivas del factor actuante, sino también por las peculiaridades del propio individuo.

La psicología soviética parte de la posición de que la psiquis del hombre posee una naturaleza social y se desarrolla bajo la influencia determinante del medio social. En un determinado nivel del desarrollo social y psíquico, el hombre deviene en una personalidad. De esta forma, la personalidad se estudia en nuestra psicología no como una esencia espiritual, sino como un producto del desarrollo histórico-social.

La condición fundamental que determina la formación de la personalidad del hombre, es el lugar que él ocupa en el sistema de las relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple.

La formación de la personalidad tiene una importancia decisiva para la caracterización del hombre: le garantiza formas de conducta y actividad más elevadas y conscientes y permite la unidad de todas sus actitudes hacia la realidad. En consecuencia, las reacciones del hombre y todo el sistema de su vida afectiva interna, son determinados por aquellas particularidades de la personalidad que se formaron en él durante el proceso de su experiencia social (BOZHOVICH, 1976, p. 98-99).

4.2 Desenvolvimento humano

Vigotsky (1996b; 2000a) considera o desenvolvimento humano como um processo único e, em certa medida, até mesmo como uma espécie de autodesenvolvimento que, por seu turno

[...] se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, em que se forma e surge o novo. [...] Constitui um todo único [...] um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução pela entrelaçada relação entre os fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e de adaptação (VIGOTSKY, 1996b, p. 254).

Nesse complexo processo de superação de dificuldades e, em certa medida, também de adaptação, ao qual chamamos de desenvolvimento humano, destaca-se, a nosso ver, o que Vigotsky (1996b, p. 254) se refere como “um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla”, um “complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução” (idem) e, ainda, o que ele chamou de uma “entrelaçada relação entre os fatores internos e externos” (idem)¹²². Contudo, já adiantando parte das contribuições de Bozhovich (1978, p. 9) para essa discussão, todos esses processos só podem realizar-se sob a base das necessidades e motivos humanos, ou seja, sob a base da “esfera motivacional humana”, temática que será abordada somente ao final deste capítulo.

Características desse complexo processo que é o desenvolvimento humano, identificado por Vigotsky (1996b) como a unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, são passíveis de já serem observadas na criança desde bem pequena, precisamente, desde seu período de recém-nascida. Nessa etapa da vida humana, e até aproximadamente o final do primeiro ano de vida da criança, seu desenvolvimento geral e, especialmente o psíquico, ocorre de uma forma extraordinária e resulta, de acordo com Elkonin (2017, p. 168), da qualidade de sua inserção na atividade principal da qual participa nesse período denominada por esse autor de atividade de “comunicação emocional direta”.

Nessa fase, diferentes sistemas fisiológicos e mecanismos congênitos que permitem à criança adaptar-se às novas condições do ambiente externo começam a funcionar. A criança já nasce com reflexos não condicionados ou reações congênitas que garantem o funcionamento

¹²² Essa condição, de natureza dialética, inaugurada pelo sujeito já no ato do seu nascimento, suplanta a compreensão etapista de desenvolvimento humano que algumas correntes teóricas ainda insistem em impingir a esse complexo processo.

dos diferentes sistemas do organismo (respiração, digestão, circulação, entre outros)¹²³. Nessa herança filogenética a criança também recebe outros reflexos que a protegem no ambiente, os chamados reflexos atávicos, arcaicos ou rudimentares, não condicionados, como, por exemplo, o reflexo de sucção, agarrar, Babinski¹²⁴, Moro¹²⁵, nadar, o reflexo de andar ou ‘marcha automática’ entre outros.

Esses reflexos, embora fundamentais ao recém-nascido, não asseguram, de acordo com Cruz (2002a; 2002b) e Koupernik (1978), o aparecimento de formas de comportamento humano voluntário e desaparecem alguns meses após o nascimento¹²⁶.

Ainda que relativamente curta, a fase de recém-nascido é única no desenvolvimento geral da criança; ao contrário de outras espécies do reino animal, o reduzido número de reflexos não condicionados de que dispõe o recém-nascido humano, além de não assegurar sua sobrevivência nesse período, também não lhe permite estabelecer uma relação autônoma com o ambiente. No entanto, como ser ativo, de acordo com Cruz e Martí (1987) e Cruz (2002a; 2002b), o recém-nascido reage aos estímulos do meio e, de certa forma, é capaz de organizar as informações que recebe; está preparado, como mamífero, para as rotinas de troca social, distingue os sons, reage à voz humana e sincroniza seus movimentos à fala ao seu redor; possui comportamentos que lhe permitem estabelecer laços afetivos com o adulto; reage ao rosto

¹²³ O reflexo não condicionado ou incondicionado também conhecido como comportamento respondente é definido como uma resposta filogeneticamente instalada no indivíduo e, via de regra, está ligada a sua sobrevivência (KOUPERNIK, 1978).

¹²⁴ O reflexo de Babinski é estimulado pelo toque firme do adulto na sola do pé da criança. O dedão do pé se move para cima ou em direção à parte superior do pé. Há extensão dos outros dedos em forma de leque. Esse reflexo é normal em crianças de até 2 anos, desaparecendo em crianças mais velhas. O reflexo de Babinski pode ainda desaparecer mais precocemente, mesmo aos 12 meses de idade. Enciclopédia de Saúde Ilustrada. Disponível em <https://ssl.adam.com/content.aspx?productId=125&pid=69&gid=003294&site=bestdoctors.adam.com&login=BEST4545>. Acesso em 21/05/2021.

¹²⁵ O reflexo de Moro é um tipo de reação involuntária observada nos bebês em resposta a um estímulo. Esse reflexo pode ser demonstrado colocando-se o bebê deitado com o rosto voltado para cima em uma superfície macia e almofadada. A cabeça é delicadamente erguida com suporte o suficiente para começar a retirar o peso corporal da almofada. (Observação: O corpo do bebê não deve ser erguido da almofada, somente o peso corporal deve ser retirado). A cabeça é então solta repentinamente, possibilitando uma queda momentânea, mas rapidamente apoiada de novo (não permitindo que bata na almofada). A resposta normal do bebê é uma reação de susto, com extensão dos braços para os lados e palmas e os polegares flexionados. O bebê pode chorar um pouco. Quando o reflexo termina, o bebê puxa os braços para perto do corpo, cotovelos flexionados e, depois, relaxa. O reflexo de Moro normalmente desaparece depois de três ou quatro meses de vida do recém-nascido. Enciclopédia de Saúde Ilustrada. Disponível em <https://ssl.adam.com/content.aspx?productid=125&pid=69&gid=003293&site=bestdoctors.adam.com&login=BEST4545>. Acesso em 21/05/2021.

¹²⁶ A título de informação, de acordo com Cruz (2002), estudos demonstram que o estímulo de alguns dos reflexos chamados atávicos permite o aparecimento, mais cedo, de novos comportamentos sensoriais-motores, respostas voluntárias mais complexas da criança no sentido da apreensão e exploração de objetos e movimentos no espaço.

humano e a configurações semelhantes a este; mostra manifestações psíquicas primitivas ou estados emocionais tais como alegria, dor, raiva, medo, susto ou espanto.

Segundo Cruz (2002a; 2002b), é precisamente essa vulnerabilidade e indefensabilidade do recém-nascido que se converte em sua principal força rumo a sua jornada de desenvolvimento, uma vez que é justamente nessa condição de extrema dependência e vulnerabilidade que estão contidas possibilidades ilimitadas de a criança assimilar as experiências humanas presentes nas relações sociais das quais participa. A princípio, pode-se dizer, que tal assimilação se dá, basicamente, pela satisfação de suas necessidades orgânicas mais imediatas como alimentação, higiene, bem-estar e segurança. Porém, a partir do momento em que essas necessidades são satisfeitas elas, então, mudam de lugar dentro da cadeia de significados da vida da criança dando lugar a necessidades humanas de novo tipo sejam elas de interação com o adulto, de movimento, de novas impressões¹²⁷, etc. (VENGUER, 1976; BOZHOVICH, 1976; ELKONIN, 2017; CRUZ; MARTÍ, 1987; ZAPOROZHETS, 1987; COLECTIVOS DE AUTORES, 1988; CRUZ, 2002a; 2002b).

Nas palavras de Zaporozhets (1987, p. 247, tradução nossa) “é indispensável o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos”, assegurando, desse modo, tanto o acesso e a ampliação quanto a diversificação das impressões a que o bebê tem acesso.

Nessa relação, o adulto provê o bebê de amor, segurança e proteção, ao mesmo tempo em que também regula seu comportamento. Devido a essa atenção e cuidado, muito rapidamente a dependência biológica do bebê em relação ao adulto transforma-se em uma dependência de tipo afetiva; iniciam-se, assim, trocas de contato direto e pessoal que podem durar, com suas características mais intensas, até o final do primeiro ano de vida da criança (CRUZ; MARTÍ, 1987). Entretanto, elas não cessam; apenas, mudam de lugar e de importância dentro do sistema geral de relações nas quais esse sujeito está inserido (VYGOTSKY, 1996b; 2018b).

¹²⁷ De acordo com Mendzheritskaia e Levin-Schirina (1980, p. 82), a necessidade de se ofertar ‘novas impressões’ às crianças, desde bem pequenas, com vistas no seu desenvolvimento amplo, já havia sido destaque em um informe de D. A. Lazurkinaia em documento produzido para o 1º Congresso sobre Educação Pré-Escolar de Moscou ocorrido em 1917. Citando a página 11 desse documento essa autora, então, registra: “Só no novo sistema futuro pode surgir a necessidade de pessoas desenvolvidas harmoniosamente para uma compreensão mais ampla desta palavra. Para tal desenvolvimento é necessário criar um ambiente que dê à criança a possibilidade de se desenvolver nele de uma forma harmoniosa e espiritualmente normal. A criança absorve avidamente a alimentação e as impressões, e é difícil dizer o que mais anseia. **Da comida e do ar forma o seu organismo físico, das impressões percebidas a sua vida espiritual**” (Negrito no original).

A partir daí, abre-se um novo período no desenvolvimento infantil, que inclui, aproximadamente, o segundo e o terceiro ano de vida da criança. Nesse novo período da vida, conforme dissemos há pouco, sem que desapareçam muitas das características da fase anterior, outras características vão sendo incorporadas à essa nova fase. Nesta, segundo Elkonin (2017, p. 168), a principal atividade promotora do desenvolvimento psíquico da criança é chamada de ‘atividade manipulatória objetal’. Nela, aos poucos, a criança apropria-se do uso social dos objetos, desenvolve a linguagem verbal e já começa a assimilar as regras de comportamento social por meio das diferentes situações da vida e das atividades quotidianas.

Nessa fase, a possibilidade de locomoção mais autônoma, e posteriormente a consolidação da marcha, destaca-se como um dos principais pré-requisitos para ela começar a dominar seu próprio corpo, abordar as pessoas de seu entorno de forma independente e desenvolver com elas outro tipo de comunicação. Dessa forma, sobretudo a partir da conquista da marcha, a criança desenvolve novas estratégias para evitar diferentes obstáculos do ambiente e, ao fazê-lo, aprende e desenvolve novos modos de mover-se no espaço. Do ponto de vista motor, a criança torna-se capaz de realizar diversos outros movimentos que a coloca numa condição de crescente autonomia como, por exemplo, subir e descer escadas, correr, etc. (CRUZ; MARTÍ, 1987; CRUZ, 2002a; 2002b).

A criança, nesse período, de acordo com Venguer (1976), apropria-se de uma realização humana extraordinária, qual seja, a aquisição de experiência social histórica encarnada nos objetos. Cabe esclarecer, contudo, ainda conforme esse autor, que a apropriação da função social dos objetos por parte da criança não é revelada em sua mera manipulação, mas, sobretudo, na relação de cooperação proporcionada pelo adulto, uma vez que apenas o adulto pode apresentar à criança a função social dos objetos.

Por essa razão, de acordo com Venguer (1976), no momento em que a criança, com o apoio do adulto, começa a assimilar as ações com os objetos mais simples, estabelece-se entre eles níveis cada vez mais elaborados de comunicação. Há que se destacar, contudo, que isso ocorre não exatamente a partir do interesse da criança pelas características externas dos objetos, mas, sobretudo, pelas novas possibilidades de interação que se abrem frente aos adultos.

A comunicação emocional da criança com os adultos surge no momento em que a criança começa a assimilar ações com objetos mais simples mais simples. A criança ainda não compreende o adulto, mas se alegra com ele, pode olhá-lo durante um longo período, responde às palavras que lhe dirigem, os sorrisos. Nesse tempo, os

objetos, regularmente atraem a atenção da criança não por si mesmos, mas sim pela interação que estabelece com o adulto (VENGUER, 1976, p. 60, tradução nossa)¹²⁸.

Segundo Lopes; Carcanholo e Ferreira, (2019, p. 370), nesse período, a criança não só sorri na interação que estabelece com o adulto através dos objetos, mas passa a ser capaz de imitar suas ações, de atuar conjuntamente com ele e, até mesmo, provocar no adulto, determinadas atitudes como, por exemplo, chamar sua atenção ou exigir sua aprovação por meio de reações favoráveis às ações que executa.

Ao contrário do primeiro ano de vida, no segundo e terceiro ano, a relação da criança com o adulto torna-se mais autônoma e, em muitas ocasiões, a inclusão do adulto na atividade depende muito mais da forma como a criança deseja incluí-lo. Nessa perspectiva, segundo Cruz e Martí (1987), a ajuda do adulto, nessas idades, não deve ser diretiva, mas ocorrer, por um lado, sob a forma de colaboração e, por outro, como orientação e regulação das ações das crianças através de modelos e sugestões na própria atividade.

Bissoli (2005, p. 151-152) traduziu essa compreensão da seguinte forma:

[...] são as relações com as pessoas, no primeiro momento, que permitem que a criança volte a sua atenção, no segundo momento, para os objetos que, nessas relações sociais, são utilizados; são as atividades sobre os objetos sociais que, no segundo momento, são motivadoras de novas necessidades de relação com as pessoas. Assim, a criança, no primeiro momento do desenvolvimento psíquico, conhece os objetos da cultura pela mediação da relação com as pessoas e, no segundo momento, tem sua relação com as pessoas mediada pelo contato com os objetos da cultura.

No período subsequente do desenvolvimento infantil, que abrange as idades que vão, aproximadamente, do quarto ao sexto ano, a também chamada idade pré-escolar¹²⁹, a atividade principal promotora do desenvolvimento psíquico é denominada por D. B. Elkonin (2017, p. 168) de “jogo de papéis”. Embora guarde estreita relação com período anterior, nesse novo período vai predominar a reprodução das regulações e das funções sociais compartilhadas no entorno cultural da criança. Sobre isso Venguer (1976, p. 171,) assim escreve:

¹²⁸ “La comunicación emocional del niño con los adultos surge en el momento en que el niño comienza a asimilar las acciones con objetos, más simples. El niño aún no entiende al adulto, pero le agrada, puede mirarlo durante mucho tiempo, responde a las palabras que se le dicen y sonríe. Durante este tiempo, los objetos atraen regularmente la atención del niño no por sí mismos, sino por la interacción que establecen con el adulto” (VENGUER, 1976, p. 60).

¹²⁹ Na atual organização educacional brasileira a pré-escola compreende o ciclo completo da Educação Infantil, ou seja, a etapa educativa que vai do nascimento aos cinco anos e onze meses de idade. Cabe esclarecer, no entanto, que há diferenças importantes na legislação brasileira acerca da obrigatoriedade da educação infantil ofertada na etapa da creche, que abrange as idades do nascimento a três anos e a educação infantil oferecida na pré-escola que compreende as idades de quatro e cinco anos. Para esse último grupo, de acordo com o PNE (2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)) se estabelece a obrigatoriedade enquanto para o primeiro não.

No jogo de papéis, a reprodução das ações com objetos passa a um segundo plano e ao primeiro plano passa a reprodução das regulações e as funções sociais, com a qual se satisfaz a principal necessidade de trato e de vida coletiva com os adultos, que se apresentam na criança como ser (tradução nossa)¹³⁰

Cabe destacar, no entanto, de acordo com A. V. Zaporozhets e D. B. Elkonin (1964, p. 258, tradução nossa), que

No período de transição da primeira infância para a pré-escola, os desejos pessoais ainda assumem a forma de afeto. A criança não domina os seus desejos, mas eles dominam-na. Ela está sob o poder dos seus desejos como antes estava sob o poder do objeto afetivamente atraente¹³¹.

Algumas das atitudes assumidas pela criança na atividade de jogo de papéis, destacadas por Venguer (1976), estão, nesse período do desenvolvimento, na base de sua mudança de atitude frente à realidade que o circunda.

O surgimento da necessidade de familiarizar-se com as ações e de inter-relacionar-se com os adultos que não pertencem ao círculo das pessoas próximas a ela; ao estender seu interesse mais além dos limites de seu meio infantil e ao mesmo tempo, a tendência a interessar-se pelo próprio processo de atividade e não por seu resultado são os traços que caracterizam o pré-escolar, os quais encontram sua expressão no jogo de papéis com argumento (VENGUER, 1976, p. 75, tradução nossa)¹³².

Será, portanto, nessa nova etapa do desenvolvimento humano, que a criança se tornará suficientemente independente para, então, cumprir o papel de adulto, “ainda que somente possa realizá-lo na relação que estabelece com os seus pares, com os adultos e com os objetos, em ações desenvolvidas, sobretudo, em situações de brincadeiras” (LOPES; CARCANHOLO; FERREIRA, 2019, p. 370)¹³³.

Em relação às brincadeiras, conforme enfatiza Vigotsky (2017, p. 543, tradução de Delari Júnior), elas são uma espécie de generalização afetiva e não um desejo isolado do

¹³⁰ En el juego de roles, la reproducción de acciones con objetos pasa a un segundo nivel, y al primero pasa la reproducción de normas y funciones sociales, con lo que se satisface la principal necesidad de trato y de vida colectiva con los adultos, que se presentan al niño como un ser (VENGUER 1976, p. 171).

¹³¹ En el período de tránsito de la infancia temprana a la preescolar los deseos personales tienen aún forma de afecto. El niño no domina sus deseos, sino ellos lo dominan a él. Se encuentra bajo el poder de sus deseos como antes se encontraba bajo el objeto afectivamente atractivo (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1964, p. 258).

¹³² La aparición de la necesidad de familiarizarse con las acciones y de interrelacionarse con adultos que no pertenecen al círculo de personas cercanas a ella; la ampliación de su interés más allá de los límites de su entorno infantil y, al mismo tiempo, la tendencia a interesarse por el propio proceso de la actividad y no por su resultado son los rasgos que caracterizan al preescolar, que encuentran su expresión en el juego de roles con argumento (VENGUER, 1976, p. 75).

¹³³ VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, nº 8, abril 2007, publicada em junho de 2008.

indivíduo; portanto as brincadeiras, segundo esse autor, se constituem como tomada de consciência ao mesmo tempo em que também representam o nascimento da vontade de aprender; assim sendo, “irmãs brincam de irmãs”¹³⁴.

Uma nova dinâmica – na idade pré-escolar: [há] novos lugares sistêmicos do afeto. No centro de tudo: [está] o afeto semântico [dotado de sentido] – *o surgimento de sistemas dinâmico-semânticos* [dotados de sentido] (de complexos – representações gerais) (VIGOTSKY, L. S. 1933/2017, p. 543, tradução e colchetes de Delari Júnior, itálico e parênteses no original).

Parafraseando o poeta brasileiro Mário Quintana, podemos dizer que as crianças, nessa fase do desenvolvimento, não brincam de brincar; elas brincam de verdade¹³⁵.

Nesse complexo processo pelo qual se dá o desenvolvimento geral da criança, tratado, neste trabalho, apenas o período que vai do nascimento até o final da chamada pré-escolar¹³⁶, sobre a base das elaborações de Elkonin (2017), Venguer (1976), Vygotsky (1996b, 2018b), Cruz e Martí (1987) e Cruz (2002a; 2002b), as atividades ora centrais, consideradas como as principais propulsoras do desenvolvimento em determinado período da vida da criança (comunicação emocional direta, atividade objetal e jogo de papéis/brincadeiras), tornam-se atividades periféricas no período subsequente do desenvolvimento, contudo, sem que desapareçam aquelas formadas anteriormente, mas transformando-as. Nas palavras do próprio Elkonin (1987, p. 122), o surgimento e conversão de certas atividades em “dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança para com a realidade, as quais se tornam mais ricas”; ideia anteriormente preconizada por Vygotsky (1996b; 2000), quando afirmou que a atividade dominante não desaparece de um período para o outro; ela tão somente muda de lugar no sistema geral das relações humanas presentes na vida da criança.

No decorrer desse processo dialético complexo no qual se dá o desenvolvimento geral da criança, marcado, como vimos, por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das diferentes funções e, ainda, pela intrincada relação entre os fatores internos e externos, a depender das condições de vida e de educação as quais a criança tem acesso vão

¹³⁴ VIGOTSKI, L. S. Smislovoe deistvie v doshkol'mon vozraste [Ação semântica na idade pré-escolar]. In: Zapisnie Kaniyki L. S. Vigotskogo: izbrannoe. Moskva: Kanon, 1933/2017, p. 541-549, tradução de Achilles Delari Júnior em 10/08/2020.

¹³⁵ Jornal Zero Hora, ano 52, nº 18.310, 30 de novembro de 2015, p. 48.

¹³⁶ Além dos três grandes períodos do desenvolvimento psíquico propostos por Elkonin (2017, p. 168-169) abordados até aqui (comunicação emocional direta, atividade objetal e jogo de papéis/brincadeiras), sua elaboração teórica ainda inclui outras três importantes atividades que vão se desenvolver no período posterior a idade infantil. São elas: atividade de estudo, comunicação íntima pessoal; atividade profissional ou trabalho.

ocorrer “transformações qualitativas” de determinadas formas psíquicas em outras (VYGOTSKY, 1996b, p. 254).

Pode-se dizer, ademais, que o desenvolvimento psíquico, na perspectiva materialista ocorre em meio ao processo de apropriação e transformação, via atividade, das formas de cultura historicamente elaboradas. Assim, segundo Sforzi (2013), cada nova geração recebe da anterior os resultados da atividade prática e intelectual acumulada, mas, ao interagir com esses resultados, também os transforma.

Cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz, em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Por meio do processo de interiorização, a realização da atividade, que era coletiva e externa, converte-se em individual, e os meios de sua organização, em internos. Ou seja, a atividade tanto externa quanto interna tem uma base material e um caráter sócio-individual [sic] (SFORZI, 2013, p. 6).

É, portanto, nessa perspectiva que os estudos realizados sob a perspectiva da THC são assertivos em considerar que as qualidades eminentemente humanas constitutivas da personalidade dos sujeitos são produzidas sócio historicamente e são transmitidas via atividade entre gerações por meio das mediações históricas, econômicas e sociais próprias de cada cultura.

Para Nascimento (2014), que produziu amplo estudo acerca do conceito de mediação presente na obra de Vigotsky, o entendimento acerca desse termo encerra uma gama complexa de significações, além de situá-lo como central no processo educativo. Para esse autor, a educação escolar talvez contenha as principais mediações estabelecidas entre os homens e o mundo.

A base da mediação na teoria psicológica de Vigotski firma-se na dialética de cunho marxista, mas tem uma característica especial ao tratar da relação das coisas com a consciência humana desenvolvendo-se e modificando-se do sensível, da percepção imediata das coisas, para o pensamento, para a generalização, como um percurso mediado pela linguagem, em que pese o esquema comunicação/generalização. Ligando essas discussões à abordagem educacional de Vigotski em seus textos concluímos que [...] a mediação se coloca também como central em sua visão e análise do processo educativo (NASCIMENTO, 2014, p. 382).

Para os estudos realizados sob o enfoque da THC, a educação escolar é, talvez, a principal mediação estabelecida entre os homens e o mundo, uma vez que, nessa perspectiva teórica, sua função social específica pressupõe a utilização intencional e planejada de determinados instrumentos, signos e símbolos potencialmente desenvolvedores das qualidades

eminentemente humanas. Nesse sentido, as mediações organizadas no contexto da educação escolar como um todo desempenham, sob o viés da THC, papel privilegiado na formação e desenvolvimento da personalidade daqueles sujeitos que, de algum modo, podem acessá-la¹³⁷.

Tudo isso, em nosso entendimento, passa a exigir, por conseguinte, uma formação teórica e didática de natureza dialética e, portanto, desenvolvedora, tanto na sua esfera inicial quanto contínua (COELHO, 2020), para as professoras e os professores que se encarregam da educação das crianças pequenas nos espaços institucionais nos quais ela acontece. Em nosso país, essa problemática, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI vem se convertendo em importante frente de estudos e de pesquisas e têm nos brindando com produções substantivas que expressam esse movimento¹³⁸.

Em linhas bem gerais, essas produções apontam para a necessidade de se constituírem perspectivas formativas para os professores de Educação Infantil nas quais o trabalho didático-pedagógico desenvolvidor da personalidade da criança possa ser assumido como o eixo central da formação.

Tentar compreender a complexidade pela qual se dá a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas pela vertente Histórico-Cultural, cuja síntese é a personalidade, pressupõe que também busquemos compreender o que passou a se chamar, dentro do cômputo geral da THC, de Teoria Histórico-Cultural da Personalidade (THCP), bem como suas contribuições para pensarmos a educação e a Educação Infantil nos marcos de uma psicologia e de uma pedagogia de bases marxistas.

Para a realização desse intento, conforme já anunciado, buscamos amparo em algumas das ideias da renomada psicóloga soviética Lídia Ilinitchna Bozhovich (1956; 1976; 1978a; 1978b; 1978c; 1979; 1983; 1987; 2004)¹³⁹ que se constituiu em uma das principais teóricas da THCP na então União soviética e, diríamos, também no mundo.

¹³⁷ A título de informação, em nosso país, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), o acesso e permanência de crianças com idade entre zero e três anos na Educação Infantil não estão plenamente asseguradas (CÓCO; SALGADO, 2014). Conforme dispõe a Meta 1 do novo PNE, haveria de se universalizar, até o ano de 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse plano. Fonte: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

¹³⁸ Dentre tantas outras produções destacamos Pasqualini (2006; 2013); Lazaretti (2013); Mello; Campos (2007; 2019); Chaves (2017); Lima; Ribeiro; Prieto (2017); Gazzotti; Souza (2019); Saccomani (2019); Lazaretti; Magalhães (2019); Silva (2019); Moraes; Chastinet; Borges (2019); Brito; Araujo (2019); Andrioli; Oliveira (2020); Ximenes (2021).

¹³⁹ De acordo com Souza (2019, p. 24), além de L.I. Bozhovich, outros pesquisadores soviéticos da personalidade como B. G. Ananiev, B. F. Lomov, A. K. Abuljanova também se tornaram conhecidos e estudados devido a importante contribuição científica que prestaram a essa área do conhecimento.

4.3 Teoria Histórico-Cultural da Personalidade de Lídia Ilinitchna Bozhovich

Lídia Ilinitchna Bozhovich é considerada por González Rey (2019, p. 2) uma das mais “originais, audaciosas e criativas psicólogas soviéticas”. Além de psicóloga, ela também foi uma reconhecida professora e pesquisadora na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Dentre os muitos outros objetos de estudo aos quais se dedicou, L. I. Bozhovich, e seus colaboradores¹⁴⁰, destacou-se por perquirir, durante os seus mais de 30 anos de intenso trabalho de pesquisa, questões consideradas centrais para a psicologia na interrelação que estabelece com a pedagogia. Em síntese, pode-se dizer que L. I. Bozhovich se dedicou a tentar identificar, compreender e explicitar os processos de formação e desenvolvimento da personalidade infantil em sua interface com a educação. Foi, principalmente, sobre essa temática que se concentraram as principais preocupações teóricas de L. I. Bozhovich ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Para compreendermos melhor o percurso acadêmico de L. I. Bozhovich e sua importância no interior das formulações do campo da psicologia soviética do século passado, sobretudo aquelas voltadas para a educação e para a pedagogia, destacamos abaixo um trecho no qual Mitjans Martínez (2016) delinea esse percurso de uma forma, a nosso ver, tão concisa quanto precisa, que julgamos importante reproduzi-lo, para uma melhor compreensão acerca da relevância das ideias dessa autora para a história da psicologia soviética e também mundial.

Lídia Ilinitchna Bozhovich nasceu em outubro de 1908 em Kursk, e morreu em julho de 1981. Seus restos descansam em um pequeno nicho no cemitério da cidade de Donskoi. Durante sua época de estudante no Instituto Lenine de Moscou, realizou sua primeira pesquisa experimental sobre psicologia de imitação sob a direção de L. S. Vygotsky. Posteriormente, trabalhou em um Sanatório de Psiconeurologia e mais tarde no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, dirigido por Vigotsky. Nos anos 1930, trabalhou formalmente em Poltrova e passou a integrar o chamado grupo de Jarkov, trabalhando como pesquisadora na Divisão de Psicologia da Academia Psiconeurológica de Jarkov em colaboração com A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. V. Zaporozhets, E. P. Zinchenko [...]. Em 1939, defendeu sua tese de doutorado, na qual, [...] concluiu que a assimilação do conhecimento por parte do aluno está significativamente condicionada pela mediação da personalidade. Essa ideia tornou um importante foco de seu trabalho acadêmico [...]. Durante a segunda guerra mundial administrou uma divisão de terapia ocupacional em um hospital de evacuação na cidade de Kyshtym. Em 1944, começou suas atividades no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Psicológicas da União Soviética onde, durante 30 anos, dirigiu o Laboratório dedicado ao estudo da formação da Personalidade criado por ela. L. I. Bozhovich foi condecorada com duas medalhas: a medalha pela “Vitória sobre a Alemanha” e a medalha com a distinção de Educadora de Alto Nível. Em 1967, obteve o grau de Doutora em Ciências Pedagógicas e em 1968 adquiriu o título de Professora (MITJANS MARTÍNEZ, 2016, p. 166).

¹⁴⁰ Dentre os colaboradores mais destacados de L. I. Bozhovich estão M. S. Neimark; V. E. Chudnovsky; L. I. Slavina; L.V. Blagonadezhina; N. G. Morozova; T. E. Konnikova; T. V. Endovitskaia.

L. I. Bozhovich, e seus colaboradores, tenta demonstrar a importância fundamental da investigação sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade para a prática educativa e conclui que a assimilação do conhecimento por parte do aluno é significativamente mediada por sua personalidade em construção. Nesse caminho investigativo, ela se preocupou em formular os requisitos fundamentais para o desenvolvimento de investigações psicológicas que subsidiassem o trabalho pedagógico dos professores nas escolas.

É, portanto, nesse sentido, que consideramos que as ideias de L. I. Bozhovich podem ajudar-nos na compreensão dos processos de formação e desenvolvimento da personalidade da criança desde sua mais tenra idade e, por conseguinte, contribuir para a construção de uma qualidade superior para processos formativos docentes que se coloquem efetivamente como promotores do desenvolvimento da personalidade das crianças na Educação Infantil.

Essa foi nossa principal motivação ao decidirmos apresentar as linhas mais gerais do pensamento de L. I. Bozhovich nesta pesquisa, como uma das mais importantes teóricas da THCP.

O pensamento de L. I. Bozhovich destaca-se, dentre muitos outros aspectos, por expressar uma compreensão de que os processos de formação e desenvolvimento da personalidade são mediados por necessidades e motivos eminentemente humanos que, por sua vez, surgem e sofrem transformações a cada período do desenvolvimento. Desse modo, fica claro que, para L. I. Bozhovich, os motivos e as necessidades que compõem e, de certa forma, direcionam a formação da personalidade humana, são tomados como fatores da mais alta importância.

Nas palavras de L. I. Bozhovich juntamente com L. Blagonadiezina (1978):

Um dos problemas psicológicos fundamentais, sem cujo estudo não podem ser postos em prática dos fins de educação [...], é a formação das necessidades e motivações humanas como fatores de primeira ordem que estimulam o indivíduo em suas atividades [...]. Os conceitos de necessidade e motivações ainda não encontraram na psicologia um valor concreto ou uma definição aceitável. A abordagem que estes conceitos recebem neste livro é a seguinte: a necessidade é entendida como algo que o indivíduo necessita para dar saída às funções vitais do seu organismo ou para a sua própria personalidade. A necessidade estimula o indivíduo a buscar o objeto de sua satisfação, enquanto o próprio processo de busca possui múltiplas emoções positivas. As motivações, assim como as necessidades, são motivos de comportamento humano. No entanto, também podem incitar o homem indiretamente, através de uma determinação objetiva ou conscientemente adotada (BOZOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978, p. 3, tradução nossa)¹⁴¹.

¹⁴¹ “Uno de los problemas psicológicos fundamentales, sin cuyo estudio no pueden ser llevados a la práctica dos fines de la educación planteados por el Congreso, es la formación de las necesidades y motivaciones humanas como factores de primer orden que estimulan al individuo em sus actividades [...]. Los conceptos de necesidad

Assim, se quisermos adentrar de forma mais consistente em algumas das principais elaborações teóricas que deram origem à chamada THCP, é preciso situar, mesmo que de forma breve, o lugar teórico a partir do qual surgem as ideias de L.I. Bozhovich, e seus colaboradores, no que se refere à personalidade, sua formação e desenvolvimento.

Nesse sentido, é preciso deixar explícito que os estudos empreendidos por essa autora partem de algumas elaborações da THC de L.S. Vygotsky, mas que, segundo a própria autora, era crucial que estes transcendessem “os conceitos criados por ele”, também como uma forma de continuar a sua pesquisa valendo-se, para isso, da sua própria lógica (BOZHOVICH, 1988, p. 116).

Assim como L.S. Vygotsky, L. I. Bozhovich enfatiza que as chamadas qualidades humanas se realizam de modo singular em cada um dos sujeitos e se relacionam entre si sob diversos arranjos e sob diferentes forças influenciando de modo dinâmico e dialético todo o processo de formação e de desenvolvimento dessas mesmas qualidades humanas.

No entanto, L. I. Bozhovich e L. Blagonadiezina (1978), chamam nossa atenção para um aspecto fundamental intrínseco a esse processo. Para essas autoras, a relação entre o homem e o mundo que, por definição, é delineada por necessidades e motivos humanos, constitui-se em condição particular para esse mesmo homem compreender seu próprio modo de ser e de estar ‘no’ e ‘com’ o mundo. Ou seja, para essas autoras, que em seus escritos ressaltam o enfoque marxista sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade, necessidades e motivos se constituem como as principais forças propulsoras do desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade.

A jovem psicologia soviética se apoiava integralmente na abordagem marxista da personalidade, mas, na doutrina marxista sobre a personalidade e sua formação, as necessidades são consideradas como as principais forças motrizes do desenvolvimento, da sociedade e do indivíduo como tal (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978, p. 14, tradução nossa)¹⁴².

y motivaciones no han encontrado, todavía en la psicología un valor concreto ni una definición aceptable. El enfoque que dichos conceptos reciben en este libro es el siguiente: la necesidad se entiende como un algo que precisa el individuo para dar salida a las funciones vitales de su organismo o para su propia personalidad. La necesidad estimula al individuo a la búsqueda del objeto de su satisfacción, mientras que el propio proceso de búsqueda reviste múltiples emociones positivas. Las motivaciones, al igual que las necesidades, son móviles de la conducta humana. No obstante, las mismas también pueden incitar al hombre en forma indirecta, mediante un objetivo o una determinación adoptada conscientemente” (BOZOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978, p. 3).

¹⁴² “La joven psicología soviética se apoyaba integralmente en el enfoque marxista de la personalidad, pero, en la doctrina marxista sobre la personalidad y su formación, las necesidades son consideradas como principales fuerzas motrices del desarrollo, de la sociedad y del individuo como tal” (BOZOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1978, p. 14).

Olhando por essa perspectiva, tem-se por certo que as qualidades humanas presentes primeiramente nas relações sociais, portanto, na esfera coletiva, vão transformando-se, por meio dessas mesmas relações sociais (que se dão, principalmente, sobre a base da comunicação e da atividade), em qualidades psíquicas pessoais. Conforme afirma L.I. Bozhovich (1976, p. 282), “qualquer qualidade da personalidade adquire seu conteúdo e estrutura especial, dependendo do sistema de relações da criança com a realidade na qual essa qualidade foi formada”; porém sob o viés particular das necessidades e dos motivos de cada sujeito.

Ainda na tentativa de imprimir uma interpretação própria a alguns conceitos desenvolvidos por Vigotsky, L.I. Bozhovich incorporou ao seu trabalho de pesquisa as formulações vigotskianas relativas à chamada ‘situação social do desenvolvimento’; a ‘*perezhivanie*’¹⁴³ (que é a experiência ou a vivência de uma certa experiência); a relação intrínseca entre emoções/afetos e necessidades ou ‘esfera motivacional’ e, ainda, o que se convencionou chamar na THC de ‘caráter mediador dos signos na definição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores’.

De acordo com L. S. Vigotsky (2001, p. 190), a ‘situação social do desenvolvimento’ “não significa nada mais que o sistema de relações entre a criança de uma certa idade e o meio”, ou seja, diz respeito a forma como a criança vivencia as novas condições de vida e de atividade a que tem acesso. Para L. I. Bozhovich (1976), baseando-se em L. S. Vigotski, o conceito de ‘situação social do desenvolvimento’ corresponde a uma “relação especial dos processos internos de desenvolvimento e das condições externas que são típicas de cada etapa, que condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente” (p. 123), além de influenciarem as novas formações psicológicas que emergem no final de cada período.

Cabe ressaltar, que tais formulações se realizam com base na relação entre a atitude já formada na criança, que, por sua vez, caracteriza o modo como ela vivencia as condições em que o seu desenvolvimento acontece. Para L. I. Bozhovich (1976), esse movimento dialético e

¹⁴³ Mattos e Puentes (2017), respectivamente, tradutora e revisor técnico do texto ‘O problema do ambiente na pedologia de autoria de Vigotsky’ (p. 15-38), publicado no livro ‘Antologia I’ organizado por Longarezi e Puentes (2017), vão dizer que na literatura brasileira há, pelo menos, três modos diferentes de transliterar essa palavra russa. Em Prestes (2010) e em Capucci e Silva (2017; 2018), encontramos essa palavra grafada como *perejivanie*; em Toassa e Souza (2010) e em Andrade e Campos (2019) como *perejivânie* e em Robbins (2004) e em Fleer; González Rey e Veresov (2017) como *perezhivanie*. A terminação *ie* dessa palavra indica que todas essas formas estão no singular. Sua flexão para o plural, segundo Coelho (2020, p. 20, citando DELARI e PASSOS, 2009, p. 9, nota 21) sofre, em todos os casos, uma modificação do final da palavra passando a ser grafada com *ia*. Exemplo: *perejivaniia*.

contraditório se configura como a principal força motriz do desenvolvimento infantil. Isso também é o que afirma Vygotski (1996b, p. 264)¹⁴⁴ no excerto abaixo.

No início de cada período etário a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para essa idade. Denominamos essa relação *situación social do desenvolvimento* em determinada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento (tradução nossa).

Essa ideia deve ser enfatizada porque inclui duas circunstâncias que serão a base para a compreensão do desenvolvimento da personalidade na infância, segundo Bozhovich. A primeira é o carácter ativo do sujeito, ou seja, como a criança contribui para o seu próprio desenvolvimento de acordo com as possibilidades já alcançadas por ela; ou seja, a atitude que surge na criança como resultado da forma como vivencia (*perezhivanie*) sua própria vivência (*perezhivanie*), dadas as condições do ambiente. A segunda característica, todavia, implícita na primeira é o carácter interno da crise de desenvolvimento que determina a passagem de uma fase a outra do desenvolvimento identificado por L. I. Bozhovich como ponto de viragem na ontogenia da personalidade (2004, p. 40).

No que diz respeito ao conceito de *perezhivanie*¹⁴⁵, desenvolvido por L. S. Vigotski e assumido por L. I. Bozhovich como a unidade indivisível entre o meio e a personalidade, ou seja, entre o modo como se vivencia algo, no sentido de sua elaboração pessoal, e aquilo que o meio lhe proporciona, no sentido social, “se tem a célula que representa a unidade que constitui o humano” (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Dessa forma, na *perezhivanie* se tem encarnada “[...] a unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na *perezhivanie*” (VIGOTSKI, 2001, p. 190; tradução nossa), uma vez que se constitui na unidade do meio e da personalidade.

A *perezhivanie* é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na *perezhivanie* [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687, itálico no original).

¹⁴⁴ “Al principio de cada periodo de edad, la relación que se establece entre el niño y su entorno, especialmente el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esa edad. Llamamos a esta relación la *situación social del desarrollo* a una edad determinada. Determina plena y completamente las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo” (VYGOTSKI, 1996b, p. 264).

¹⁴⁵ O conceito de *perezhivanie*, na língua portuguesa, se aproxima mais do que compreendemos como vivência (TOASSA; SOUZA, 2010), ou mesmo experiência emocional (ANDRADE; CAMPOS, 2019).

Sobre isso Robbins (2004, p. 5), nos apresenta um aspecto importante.

A respeito da *perezhivanie*, Bozhovich afirma que Vigotski compreendia *perezhivanie* como a integração de elementos cognitivos e afetivos, aos quais sempre pressupõem a presença de emoções. Vigotski usou este conceito para enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico da criança integrando os elementos externos e internos em cada estágio de desenvolvimento... De acordo com Bozhovich, por um curto período de tempo Vigotski considerou a *perezhivanie* como a “unidade” do desenvolvimento psicológico no estudo da situação social de desenvolvimento (ROBBINS, 2004, p. 5, grifos e itálico no original).

É possível dizer que L. I. Bozhovich parte da compreensão vigotskiana de *perezhivanie* enquanto processo de desenvolvimento psicológico da criança e, nesse sentido, constitui-se como uma totalidade que, nessa condição, é capaz de integrar os elementos externos e internos inerentes a sua vida em cada estágio do seu desenvolvimento.

De modo sucinto, podemos afirmar que *perezhivanie* para L. I. Bozhovich é a relação afetiva da criança com o ambiente. É a unidade na qual estão representados num todo indivisível, por um lado, o ambiente, ou seja, o que a criança vivencia (*perezhivanie*) e, por outro, o que a própria criança traz para essa vivência (*perezhivanie*) que é determinado pelo nível de desenvolvimento já alcançado por ela anteriormente.

Assim, para melhor compreender o tipo de influência que o ambiente exerce sobre a criança e como ele pode determinar o curso do seu desenvolvimento, é necessário compreender o caráter de suas vivências (*perezhivanie*), o caráter de sua relação afetiva com o ambiente. Neste sentido, os estados afetivos são interpretados como vivências (*perezhivanie*) prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades que, por sua vez, são de importância vital para o sujeito (BOZHOVICH, 1979, p. 123).

Tudo isso aponta para outra tese de L. S. Vigotski também incorporada aos estudos de L. I. Bozhovich sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança, anteriormente mencionada, que é a relação intrínseca entre emoções, afetos e necessidades nesse processo. A essa dimensão L. I. Bozhovich (1978, p. 9) chamou “esfera motivacional humana”.

O comportamento do homem é movido por vários motivos e necessidades que mantêm certa interrelação. O conjunto de necessidades e motivos que caracterizam consistentemente a pessoa forma a sua esfera motivacional. Quando esta última é altamente moral, a sua estrutura pressupõe a existência de motivos morais estavelmente dominantes que, subordinando todos os outros motivos e necessidades,

adquirem um significado na vida do homem (BOZHOVICH, 1978, p. 4, tradução nossa)¹⁴⁶.

A chamada esfera motivacional subjaz a todo o desenvolvimento mental em ontogênese, o que permite a um sujeito, por conseguinte, “atingir o nível que o caracteriza como uma personalidade” (GUTKINA, 2018, p. 6). São essas elaborações que vão justificar a afirmação feita por L. I. Bozhovich quanto às emoções, às necessidades e aos afetos se constituírem como “a capa central do psiquismo” (BOZHOVICH, 1978, p. 13).

Quanto ao ‘caráter mediador dos signos na definição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores’, L. I. Bozhovich buscou compreender, assim como Vigotsky, não só sua importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas também sua influência sobre as esferas afetivas da personalidade (necessidades e motivos).

Com base nas declarações de L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento de funções mentais superiores em ontogênese, L. I. Bozhovich construiu um modelo do desenvolvimento da esfera da personalidade da criança por analogia com a esfera cognitiva. Nesse sentido, para ela, o mecanismo de formação de necessidades espirituais superiores, na esfera afetiva da personalidade, é semelhante ao mecanismo de formação de funções psíquicas superiores na esfera cognitiva. As necessidades espirituais superiores, portanto, emergem das necessidades e emoções naturais através da mediação que ocorre como resultado da apropriação da cultura por meio dos signos e símbolos que lhes são próprios. Assim, a necessidade elementar de novas vivências (*perezhivanie*), resultante da mediação na ontogênese, pode transformar-se na mais alta necessidade cognitiva espiritual por meio de um estímulo significativo (BOZHOVICH, 1978). Essa pesquisadora interpretou essas mudanças psicológicas como mudanças qualitativas na psique humana indicativas do desenvolvimento da personalidade.

Compreendido o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da relação dialética que essas funções estabelecem com e sobre as esferas afetivas da personalidade como um todo, L. I. Bozhovich (1978) concluiu que o desenvolvimento dessas esferas é orientado pelas mesmas leis que guiam o desenvolvimento cognitivo, muito embora, de acordo com ela, não seja possível distinguir entre as componentes afetivas e intelectuais da personalidade.

Essa elaboração definiu a principal linha investigativa desenvolvida pela autora ao longo de seus mais de trinta anos de fecundo trabalho científico sobre a personalidade, sua

¹⁴⁶ La conducta del hombre la mueven diversos motivos y necesidades que mantienen determinada interrelación. El conjunto de necesidades y motivos que caracterizan con contancia a la persona forma su esfera motivacional. Cuando ésta é altamente moral su estructura presupone la existencia de motivos morales establemente dominantes que, subordinando todos los demás motivos y necesidades, adquieren significado retor en la vida del hombre (BOZHOVICH, 1978, p. 4).

formação e desenvolvimento na relação que estabelece com a educação. Foi o que nos permitiu identificar algumas contribuições importantes da PHCP na determinação dos objetos da educação. Falaremos sobre isso no próximo tópico deste trabalho.

4.4 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade na determinação dos objetos da educação

De acordo com Ushinsky (1945, p. 180), para que a pedagogia se constitua ciência genuína capaz de oferecer suporte efetivo ao trabalho do professor e, nesse sentido, não se converter em mera coleção de conselhos práticos, ela precisa estar baseada no estudo dos ‘fenômenos da natureza e da alma humana’. O estudo da alma humana a que o autor se refere abarca o estudo da personalidade, sua formação e desenvolvimento.

Tomando por base a profundidade e a importância da afirmação feita por Ushinsky (1945) em relação a pedagogia, L. I. Bozhovich (1976), vai reconhecer que, apesar de central, naquele período, o estudo sobre a formação e desenvolvimento da personalidade infantil na sua interface com a educação era considerado um dos temas da psicologia entre os menos desenvolvidos cientificamente. Para essa autora isso se explicava, dentre outras coisas, pelas dificuldades inerentes ao estudo desse objeto, dadas suas próprias características e, por essa razão, a complexidade em fazê-lo sob o aporte teórico-metodológico MHD (BOZHOVICH, 1976).

Para tratar especialmente do tema da formação e do desenvolvimento da personalidade desde a infância, na relação que estabelece com a educação, dentro do aporte teórico-metodológico MHD, L. I. Bozhovich produz uma importante obra que talvez possa ser considerada sua mais relevante produção sobre o tema. Publicada em espanhol no ano de 1976, o livro é assim intitulado: ‘La personalidad y su formación en la edad infantil’ Nessa obra a autora desenvolve ideias fundamentais sobre o assunto, advertindo seus leitores que as elaborações nela apresentadas estão assentadas nas principais premissas teóricas formuladas por L. S. Vigotsky.

As ideias de L. I. Bozhovich pautaram-se, principalmente, na concepção vigotskyana de que o desenvolvimento psíquico na ontogênese desencadeia uma série de mudanças qualitativas importantes na psiquê da criança. No entanto, essas mudanças só podem ser processadas em meio às “complexas relações interfuncionais [que] dão início a formações psíquicas, totalmente novas; sociais por sua natureza (funções psíquicas superiores) específicas

do homem” (1976, s/p)¹⁴⁷, estabelecidas entre a criança e a experiência social acumulada pelas gerações anteriores e acessadas por intermédio das condições de vida e de educação de cada sujeito.

Assim sendo, parece-nos acertado reafirmar que o desenvolvimento psíquico da criança, inicialmente elementar, somente se daria sobre a base do legado sócio-Histórico-Cultural deixado pelas gerações passadas. Melhor dizendo, sobre a parte desse legado a que a criança tem acesso, considerando, claro, o lugar social que ocupa na sociedade de classes.

Essas mudanças qualitativas manifestam-se, segundo a teoria de L. S. Vigotsky, no fato de que os processos e funções psíquicas, inicialmente elementares (naturais), ao atuar uns com os outros em complexas relações interfuncionais, dão início a formações psíquicas, totalmente novas; sociais por sua natureza (funções psíquicas superiores); específicas somente para o homem (BOZHOVICH, 1976, s/p, nota da autora para a edição cubana, tradução nossa)¹⁴⁸.

L. I. Bozhovich (1976) adverte, ainda, que as mudanças qualitativas nas funções psíquicas elementares se ‘mediatizam’ por meio do pensamento, tornando-se, assim, funções intelectualizadas e, portanto, voluntárias e, desse modo, dirigidas pelo próprio sujeito.

De acordo com essa autora, Vigotsky, de forma experimental e sob diversas perspectivas, demonstrou essa compreensão. Um exemplo emblemático trazido por ela refere-se ao surgimento de sistemas psíquicos novos, sua estrutura e sua função na esfera dos processos psíquicos cognitivos que vão formar a memória da criança. Segundo esse entendimento, inicialmente a memória da criança se manifesta enquanto percepção direta do mundo, mas que, a partir das interações que a criança vai estabelecendo com esse mundo, tal função torna-se cada vez mais mediada e lógica, ou seja, de percepção direta, a memória passa, então, a “percepção categorial” e, desse modo, cada vez mais dirigida voluntariamente pelo ser humano (BOZHOVICH, 1976, p. 3).

Apoiando-se nesses e em outros pressupostos vigotskyanos, L. I. Bozhovich (1976; 1978, 1956), desenvolve importantes investigações sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre o estabelecimento de leis que regem esse complexo processo, sobre as forças que o impulsionam e, ainda, sobre as condições que o determinam. A autora

¹⁴⁷ [...] complejas relaciones interfuncionales, dan comienzo a formaciones psíquicas, totalmente nuevas; sociales por su naturaleza (funciones psíquicas superiores) específicas sólo para el hombre (BOZHOVICH, 1976, s/p, nota da autora para a edição cubana).

¹⁴⁸ Estos câmbios cualitativos, según la teoría de L.S. Vigotsky, se manifiestan en el hecho de que los procesos y funciones psíquicos, inicialmente elementares (naturales), al actuar unos con otros en complejas relaciones interfuncionales, dan comienzo a formaciones psíquicas, totalmente nuevas; sociales por su naturaleza (funciones psíquicas superiores); específicas sólo para el hombre (1976, s/p, Nota del autor a la edición cubana).

buscou, desse modo, compreender o caráter concreto da ontogênese nas diferentes etapas da formação da personalidade na criança.

Investigações de L. I. Bozhovich iniciaram-se pelo estudo das relações existentes entre as condições de vida e de educação da criança e as particularidades de sua personalidade. Foi no curso dessas investigações que a autora reafirmou sua compreensão de que as condições de vida da criança não seriam capazes, diretamente, por si mesmas, de determinar a formação da sua personalidade. Identificou, ainda, que frente a condições externas semelhantes, podem formar-se distintos traços e qualidades psíquicas que dependem fundamentalmente das interrelações que cada criança estabelece de modo único e particular com a realidade circundante. Conforme já mencionado, cada etapa do desenvolvimento da criança se caracteriza por uma combinação própria das condições externas e internas do seu desenvolvimento, que, por sua vez, criam a posição interna da criança, entendida como condição específica de cada criança em cada idade do seu desenvolvimento.

Para compreender como se forma, na criança, uma nova qualidade psíquica, é necessário diferenciar a posição objetiva que a criança ocupa na vida de sua própria posição interna frente a esta.

Foi durante o processo de investigação psicológica sobre crianças isoladas que chegamos à necessidade de introduzir os conceitos acerca do lugar que a criança ocupa entre os que a rodeiam e de sua posição interna, uma vez que fomos confrontados com o problema de estudar suas particularidades individuais da sua relação afetiva com a realidade e de definir as condições que influenciaram a sua formação. Para resolver este problema, os conhecimentos filosóficos gerais eram insuficientemente concretos e foi necessário elaborar, sobre sua base teórica, conceitos e teorias propriamente psicológicas cuja base fosse possível descobrir como a existência individual da criança condiciona a origem das particularidades individuais das suas necessidades e aspirações, ou seja, das particularidades da sua atitude perante a realidade (BOZHOVICH, 1976, p. 134, tradução nossa)¹⁴⁹.

Em síntese, segundo L. I. Bozhovich (1976), a posição interna é formada pela atitude que a criança adota em relação à posição objetiva que ocupa na vida e que estão baseadas nas suas experiências, possibilidades, necessidades e aspirações surgidas anteriormente. É precisamente esta posição interna que condiciona a estrutura da sua atitude para com a

¹⁴⁹ Fue durante el proceso de la investigación psicológica de niños aislados que llegamos a la necesidad de introducir los conceptos acerca del lugar que el niño ocupa entre los que lo rodean y de su posición interna, ya que se nos planteaba el problema de estudiar las particularidades individuales de su relación afectiva con la realidad y de definir las condiciones que influyeron en su formación. Para la solución de dicho problema, los conocimientos filosóficos generales eran insuficientemente concretos y fue necesario elaborar sobre su base teórica conceptos y teorías propiamente psicológicas sobre cuya base fuese factible descubrir cómo la existencia individual del niño condicionó el origen de las particularidades individuales de sus necesidades y aspiraciones, es decir, de las particularidades de su actitud hacia la realidad.

realidade, para com aqueles que a rodeiam e para consigo própria, e é através dela que as influências vindas do ambiente são interpretadas num dado momento.

Quanto à posição objetiva, ou posição externa, trata-se do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais mais amplos que estão à sua disposição no ambiente (BOZHOVICH, 1976). Para compreender o carácter da influência do ambiente na criança, é necessário, antes de tudo, examinar o lugar que ela ocupa nesse ambiente. Todavia,

[...] embora a análise dos fatores de desenvolvimento psíquico deva partir do lugar que a criança realmente ocupa no ambiente, é impossível limitar-se apenas a isso, porque em cada fase do seu desenvolvimento, a criança já possui certas particularidades psicológicas, adquiridas na fase anterior. Estas particularidades, uma vez surgidas sob a influência do ambiente, embora internas, inerentes ao sujeito, são, no entanto, fatores reais no seu desenvolvimento. (BOZHOVICH, 1976, p. 139, tradução nossa)¹⁵⁰.

Tudo isso sugere que,

[...] para entender como a criança se forma em uma ou outra nova qualidade, é necessário diferenciar a posição objetiva que a criança ocupa na vida e sua própria "posição interna", ou seja, que ao longo da história de seu próprio desenvolvimento que lhe proporcionou certa experiência e ao longo da qual suas qualidades foram formadas, se relaciona com a realidade que a rodeia e qual é sua atitude diante das exigências que a vida lhe impõe (BOZHOVICH, 1976, s/p, nota introdutória da edição cubana, grifos no original, tradução nossa)¹⁵¹.

É ponto pacífico, na compreensão de L. I. Bozhovich, de que em cada etapa do desenvolvimento da criança, ocorrem mudanças fundamentais na esfera de suas necessidades e motivos que vão, inevitavelmente, produzir alterações em sua posição interna frente à externa. Para a autora, essas alterações guardam em si o potencial de promover o desenvolvimento psíquico da criança de uma forma constante, impulsionando o surgimento de novas necessidades e, por conseguinte, a busca por sua satisfação.

Trata-se, dessa forma, de um movimento dialético no qual a situação social do desenvolvimento da criança produz nela necessidades diversas que terão de ser satisfeitas. Porém, ao serem satisfeitas, novamente produzirão transformações na situação social, o que

Pero aunque el análisis de los factores del desarrollo psíquico hay que comenzar lo partiendo del lugar que el niño en realidad ocupa en el medio, es imposible limitarse sólo a ello pues en cada etapa de su desarrollo, el niño poseya determinadas particularidades psicológicas, adquiridas en la etapa anterior. Estas particularidades, una vez surgidas bajo la influencia del medio, aunque internas, inherentes al sujeto, no por ello dejan de ser factores reales en su desarrollo (BOZHOVICH, 1976, p. 139).

¹⁵¹ Todo esto plantea que para comprender cómo se forma en el niño una u otra nueva cualidad, es necesario diferenciar la posición objetiva que el niño ocupa en la vida y su propia "posición interna", es decir, como el por toda la historia de su propio desarrollo que le ha proporcionado determinada experiencia y en el curso del cual se han formado sus cualidades, se relaciona con la realidad que le rodea y cuál es su actitud ante las exigencias que la vida le plantea (BOZHOVICH, 1976, s/p. nota introductoria para la edición cubana).

leva ao surgimento de outras esferas de necessidades que também buscarão por sua satisfação, iniciando, assim, um novo ciclo.

Compreender esse ciclo, à luz do pensamento de L. I. Bozhovich (1976), impõe considerar que, nas idades menores e na fase pré-escolar, seguem sendo fundamentais as necessidades de comunicação como também as cognitivas, embora ambas as necessidades apresentem formas distintas de satisfação em cada uma dessas fases.

Na idade escolar¹⁵², por exemplo, cria-se, segundo a autora, uma nova situação social de desenvolvimento para a criança que vai, por sua vez, determinar a satisfação de novas necessidades inerentes a esse período da vida, dentre estas, a necessidade cognoscitiva de assimilação dos fundamentos das ciências.

Nessa nova situação social do desenvolvimento da criança criada com a chegada à idade escolar, a necessidade de comunicação vai, então, se tornando cada vez mais extensiva ao grupo de colegas. Todo esse processo prepara a criança para a etapa seguinte, chamada pela autora de idade escolar média¹⁵³, na qual vai configurar-se uma nova situação social de desenvolvimento do estudante, que, por sua vez, passa a exigir a satisfação de outras necessidades (BOZHOVICH, 1976; 1978; 1956).

Em síntese, é possível dizer que em cada etapa de vida da criança, surge determinada caracterização psíquica, que, por seu turno, responde à situação social do desenvolvimento, assim como a sua posição interna, como também às novas formações que nela se apresentam na relação com o mundo pelo qual a criança é rodeada. Sendo assim, em cada etapa de sua vida, é possível observar como a criança, enquanto sujeito que assimila a experiência social acumulada, transforma-se em criadora dessa experiência (BOZHOVICH, 1976).

Para cada etapa há uma caracterização de acordo com a situação social do desenvolvimento, sua posição interna, as novas formações que nele se apresentam, o papel que o coletivo desempenha nas diferentes etapas, etc. Analisa-se como a criança, a partir de um sujeito que assimila a experiência social acumulada, torna-se o criador dessa experiência, o criador dos valores materiais e espirituais que produzem o desenvolvimento de toda a psique humana. (BOZHOVICH, 1976, s/p. nota introdutória da edição cubana, tradução nossa)¹⁵⁴.

¹⁵² No Brasil, a idade escolar referida pela autora equivale à primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

¹⁵³ Quanto à idade pré-escolar média a que a autora faz menção, esta seria equivalente, no Brasil, à segunda fase do ensino fundamental.

¹⁵⁴ “Para cada etapa se da una caracterización del atendiendo a la situación social del desarrollo, a su posición interna, a las nuevas formaciones que en la misma se presentan, al papel que juega el colectivo en las diferentes etapas, etc. Se analiza cómo el niño, de sujeto que asimila la experiencia social acumulada, se transforma en el creador de esta experiencia, en el creador de los valores materiales y espirituales que llevan ya en sí el desarrollo de toda la psiquis humana” (BOZHOVICH, 1976, s/p, nota introductoria para la edición cubana).

Conforme compreende L. I. Bozhovich (1976), em todo o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação das qualidades da personalidade tem lugar através da assimilação dos modelos psíquicos existentes em uma dada sociedade. Todavia, para que as crianças não permaneçam em um mesmo nível de conhecimentos e habilidades, torna-se imprescindível que surjam nelas a necessidade de atuar conforme os modelos sociais estabelecidos; somente assim, as formas de condutas sociais assimiladas pela criança podem influenciar em todo o seu desenvolvimento psíquico. A partir dessa compreensão, foi possível determinar o curso pelo qual as formas de conduta assimiladas pela criança podem se transformar em qualidades da sua personalidade (BOZHOVICH, 1976).

Robbins (2004, p. 4) considera que o conceito de personalidade proposto por L. I. Bozhovich, de certa forma, lhe parece mais “concreto” em relação a esse mesmo conceito proposto por Vygotski.

Seu conceito de personalidade era mais concreto do que o de Vygotski, e ela sentia que a personalidade para Vygotski era algo análogo a outros termos como “síntese superior”, ou “desenvolvimento cultural”. Para Bozhovich, o estudo da personalidade é uma compreensão interna de uma pessoa livre, ainda que isto seja inseparável da cultura. Ela atribuiu um importante papel à vontade humana e à capacidade de auto-organização da personalidade, incluindo as características relacionadas ao plano subjetivo de um indivíduo (ROBBINS, 2004, p. 4).

Associando o conceito de personalidade à ideia de liberdade, L. I. Bozhovich, considera que o ser humano se converte em personalidade quando alcança um nível de desenvolvimento que o torna capaz de guiar sua conduta e atividade e isso, de certa forma, colocá-lo-ia relativamente independente das influências do meio. Para a autora, ao alcançar esse patamar de desenvolvimento da personalidade, o ser humano passa, então, a atuar conforme objetivos previamente e conscientemente formulados (BOZHOVICH, 1976).

Esse nível de desenvolvimento da personalidade somente pode ser alcançado quando o ser humano atinge a idade adulta, ou seja, quando, supostamente, o resultado de todo o curso do desenvolvimento ontogenético, enfim, completar-se-ia. Todavia, durante todo seu curso, esse desenvolvimento apresenta uma conformação que o torna peculiar para cada um de nós em cada época da vida. É, portanto, essa peculiaridade que, segundo L. I. Bozhovich, vai demandar processos organizados de orientação e de educação, o que traduz o entendimento dessa autora acerca do papel fundamental que a educação escolar ocupa, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

A concepção de personalidade como uma estrutura psíquica integral implica, ainda, tentar compreender o que constitui o centro dessa estrutura. Para a autora, esse núcleo estrutural

constitui a direção ou orientação da personalidade, em cuja base se encontra o sistema hierárquico de motivos. Na sua perspectiva, é em torno dos motivos, portanto, que se estruturam todas as outras peculiaridades da personalidade (BOZHOVICH, 1976; 1978).

Em que pesem os limites para o desenvolvimento de investigações sobre a formação da personalidade da criança, L. I. Bozhovich adverte que o estudo desse objeto enquanto estrutura integral e complexa pode ser o caminho para alcançar o objetivo educacional da sua formação. E esse, por sua vez, pode ser alcançado por meio da prática educativa; isso, claro, se a formação da personalidade for entendida nas suas complexas inter-relações com a realidade (BOZHOVICH, 1976).

Para nós, a tarefa da investigação psicológica da personalidade da criança consistiu no estudo das leis de sua formação, em descobrir, na medida do possível, as condições que favorecem ou dificultam esse processo. A personalidade, assim colocada, como objeto de pesquisa psicológica, também exigia um certo princípio metódico. Este princípio consistiu nos aspectos ou qualidades da personalidade da criança no contexto da estrutura geral da personalidade e dentro do papel que desempenham no processo de inter-relação da criança com a realidade que a rodeia (BOZHOVICH, 1976, s/p, prólogo, tradução nossa)¹⁵⁵.

Conforme já mencionado, importava para a autora compreender, sobretudo, o processo de formação da personalidade da criança a partir de seus marcos pedagógicos. Desse modo, ela também postulava a necessidade de elaboração de uma concepção inicial da personalidade da criança e das leis de seu funcionamento em distintas idades.

No nível atual do conhecimento científico toda a atividade criadora humana está baseada no conhecimento das leis desses fenômenos e processos que o homem tenta dominar e dirigir de acordo com as tarefas colocadas. A pedagogia também deve ser desenvolvida numa base científica. Para formar o homem sistematicamente e com objetivos definidos, é essencial conhecer as leis dessa formação e confiar nelas para o trabalho pedagógico. Assim como a agronomia não pode ser separada da biologia, a pedagogia não pode ser separada da psicologia. Falar das bases científicas da pedagogia significa, acima de tudo, falar das leis da formação ativa da psique infantil (BOZHOVICH, 1976, p 14, tradução nossa)¹⁵⁶.

¹⁵⁵ “Para nosotros, la tarea de la investigación psicológica de la personalidad del niño consistía en el estudio de las leyes de su formación, en descubrir, en lo posible, las condiciones. que favorecen o entorpecen este proceso. La personalidad, así planteada, como objeto de investigación psicológica, exigía también un principio metódico determinado. Este principio consistió en los aspectos o cualidades de la personalidad del niño en el contexto de la estructura general de la personalidad y dentro de la función que cumplen en el proceso de interrelación del niño con la realidad que lo rodea.” (BOZHOVICH, 1976, prólogo).

¹⁵⁶ “En el nivel actual del saber científico toda la actividad creadora humana se basa en el conocimiento de las leyes de aquellos fenómenos y procesos que el hombre trata de dominar y dirigir de acuerdo con las tareas que se plantee. La pedagogía también debe ser elaborada sobre bases científicas. Para formar al hombre sistemáticamente y con objetivos definidos es imprescindible conocer las leyes de esta formación y apoyarse en ellas para el trabajo pedagógico. [...] Así como la agronomía no puede separarse de la biología, la pedagogía no puede hacerlo de la psicología. Hablar de las bases científicas de la pedagogía significa, ante todo, hablar de las leyes de la formación activa de la psiquis infantil.” (BOZHOVICH, 1976, prólogo).

Ainda segundo L. I. Bozhovich (1976), o reconhecimento da importância da psicologia para a pedagogia não significa que a pedagogia tenha sido criada a partir dos fatos psicológicos científicos; efetivamente não foram. Pelo contrário, conforme afirma a autora, o conhecimento das leis da vida psíquica das crianças é praticamente suprido pelo que chamou de “intuição pedagógica”¹⁵⁷; essa, por sua vez, elaborada como resultado do trabalho desenvolvido diretamente com as crianças (BOZHOVICH, 1976, p. 2, tradução nossa).

Vale destacar essa compreensão da autora em suas próprias palavras:

Historicamente isso teve suas causas, uma vez que a prática da educação precedeu o desenvolvimento da psicologia científica. Inicialmente, a educação das crianças era realizada da forma mais lógica e sensata. No entanto, gradualmente, com a experiência acumulada, foram-se desenvolvendo certos métodos de educação e ensino que foram comprovados na prática, tornaram-se modelos para sua aplicação e foram preservados e transmitidos de geração em geração, consolidando-se, finalmente, num sistema particular, empírico em essência. Naturalmente, em qualquer método ou tradição pedagógica, em regra, há algo verdadeiro, já que nasce de uma prática concreta baseada na observação pedagógica, e no seu momento, de uma forma ou de outra, resolveu os problemas da educação. Quando não são compreendidos ou generalizados em termos de fatos psicológicos, podem tornar-se dogmas, fetiches, tornando-se "receitas" que perdem seu fundamento. [...] Por melhor que seja a experiência pedagógica, por mais bem-sucedida que seja, por mais método baseado nela, **ela só pode ser um sucesso da ciência e da prática pedagógica quando são estudadas e generalizadas levando em consideração as leis da atividade psíquica da criança.** Uma pedagogia não baseada em fatos psicológicos científicos será sempre confrontada com um dilema, ou se tornará uma coleção de regras empíricas, ou tratará da elaboração de teorias gerais, sem conteúdo concreto. [...] Tratamos esta questão em detalhe porque, embora a ideia da experiência pedagógica como algo capaz de mudar o conhecimento científico psicológico sobre a criança por si só, no espírito de muitos professores práticos, e mesmo de alguns pedagogos teóricos, há muito desapareceu da ciência pedagógica, ela ainda permanece latente, constituindo "aquele núcleo de dúvida" que os impede de focalizar corretamente a pedagogia científica e seus fatos. [...] **A compreensão das leis da vida psíquica da criança é também indispensável para a elaboração de uma teoria geral da pedagogia, de um método de educação e para o trabalho do professor, que realiza na prática a formação do homem** (BOZHOVICH, 1976, p. 2, tradução e negrito nossos).¹⁵⁸

¹⁵⁷ [...] intuición pedagógica (BOZHOVICH, 1976, p. 2).

¹⁵⁸ “Históricamente esto tuvo sus causas, ya que la práctica de la educación precedió al desarrollo de la psicología científica. Inicialmente la educación de los niños se llevaba a efecto de la manera que pareciera más lógica y sensata. No obstante, paulatinamente, a medida que se acumulaba la experiencia, se elaboraran ciertos métodos de educación e enseñanza os cuáles al ser comprobados en la práctica, devinieron em modelos para su aplicación, y se conservaron, y transmitieron de generación en generación, consolidándose finalmente en un determinado sistema, empírico por su esencia. Por supuesto, en cualquier método o tradición pedagógica, como regla, hay algo de verdadero, ya que nacen de una práctica concreta sobre la base de la observación pedagógica, y em su momento, de una forma u otra, resolvieron los problemas de la educación. Cuando no son comprendidos ni generalizados en términos de los hechos psicológicos, pueden convertirse en dogma, en fetiche, llegar a ser "recetas" que pierden su fundamento. [...] Por muy buena que sea la experiencia pedagógica, por muy acertado que sea o método basado en la misma sólo podrá resultar un éxito de la ciencia y de la práctica pedagógica cuando sean estudiadas e generalizadas tomando em consideración las leyes de la actividad psíquica del niño. La pedagogía no basada em fatos psicológicos científicos, siempre se hallará ante un dilema, o convertir-se en una colección de reglas empíricas, u ocupar-se de la elaboración de teorías generales, carentes de contenido concreto. [...] Hemos tratado esta cuestión detalladamente porque, aunque ya hace

Na passagem acima, L. I. Bozhovich (1976) deixa nítido seu entendimento acerca do vínculo necessário entre psicologia e pedagogia. Para ela, o desenvolvimento das investigações da teoria psicológica precisa ser constantemente verificado pela prática educativa, por exemplo, na organização de processos educativos que levem em conta as leis psicológicas ao mesmo tempo em que essas leis também sejam submetidas à comprovação empírica da prática educativa. Para a autora, tal submissão poderia, inclusive, ser geradora de novos problemas científicos para a própria ciência psicológica.

A partir do aprofundamento dos estudos sobre a psicologia e sua relação com a educação no processo de formação e desenvolvimento da personalidade, L. I. Bozhovich amplia sua interpretação acerca da necessidade de se organizar um processo único de educação, orientado para um mesmo objetivo, desde o momento do nascimento da criança até o que ela chamou de “maturidade social” (BOZHOVICH, 1976, p. 3). Para tanto, na compreensão dessa autora, seria necessário construir um processo educativo que permitisse alcançar a plena formação da personalidade de cada criança em cada período do seu desenvolvimento. Nesse sentido a autora enfatiza que:

A educação cientificamente organizada desde a mais tenra idade evita o aparecimento durante o desenvolvimento da criança de traços negativos, que muitas vezes surgem nas condições da educação espontânea e que exigem um trabalho sério para superá-los. É por isso que, em nossa opinião, a tarefa fundamental das ciências pedagógicas consiste na criação de um sistema único de educação infantil, e não na solução de problemas isolados, embora também importantes relacionados com a eliminação das fissuras causadas pelo ainda insuficiente nível de trabalho educativo com crianças (BOZHOVICH, 1976, p. 3, tradução nossa)¹⁵⁹.

Claro estava para L. I. Bozhovich que a elaboração de um programa de educação que abarcasse o desenvolvimento do sujeito desde o seu nascimento até sua vida adulta; que fosse capaz de alcançar o pleno desenvolvimento da sua personalidade em cada período de vida

tiempo que desapareció de la ciencia pedagógica la idea de la experiencia pedagógica como algo capaz de cambiar por sí misma el conocimiento psicológico científico sobre el niño, en el espíritu de muchos maestros prácticos, e incluso de algunos pedagogos teóricos, aún permanece latente, constituyendo ‘ese núcleo de duda’, que les impide enfocar correctamente la pedagogía científica y sus hechos. [...] La comprensión de las leyes de la vida psíquica del niño es imprescindible también para la elaboración de una teoría general de la pedagogía, de una metódica de educación, y para el trabajo del maestro, que realiza en la práctica la formación del hombre” (BOZHOVICH, 1976, p. 2).

¹⁵⁹ “La educación científicamente organizada desde la más temprana edad evita la aparición durante el desarrollo infantil de los rasgos negativos, que con frecuencia surgen en las condiciones de una educación espontánea y que exigen para su superación un trabajo serio. He aquí por qué, en nuestra opinión, la tarea fundamental de las ciencias pedagógicas consiste en la elaboración de un sistema único de educación infantil, y no en la solución de problemas aislados, aunque también importantes relacionados con la eliminación de las grietas provocadas por el nivel científico aún insuficiente del trabajo educativo con los niños” (BOZHOVICH, 1976, p. 3).

consistiria, por suposto, em uma tarefa deveras complexa, até mesmo em uma sociedade socialista como a que a autora viveu. Um projeto dessa magnitude pressupunha, segundo ela, alto nível de desenvolvimento da própria ciência pedagógica, como também das investigações psicológicas, apoiadas estas, por sua vez, tanto na teoria quanto na prática educativa.

Segundo essa autora, muitas foram as dificuldades e os limites interpostos à consecução desse objetivo tanto na União Soviética quanto em outros países de orientação socialista que empreenderam determinados esforços no sentido de tentar implementar projetos educativos baseados na compreensão acerca da importância da formação e do desenvolvimento da personalidade das crianças. Em suas palavras, essas tentativas padeceram “em grande medida, da falta de solução dos problemas de educação que exigem os esforços conjuntos do pensamento pedagógico e psicológico” (BOZHOVICH, 1976, p. 15, tradução nossa)¹⁶⁰.

Não resta dúvida acerca da compreensão dessa psicóloga da implicação mútua entre pedagogia e psicologia. Cabe ressaltar, ademais, que, para L. I. Bozhovich, como a pedagogia sempre atua conforme os objetivos demarcados pela sociedade em determinada etapa histórica do seu desenvolvimento, os objetivos educacionais por ela traçados coincidem com as aspirações dessa mesma sociedade frente às exigências históricas, políticas, econômicas e culturais a ela direcionadas.

Considerando a relevância desse aspecto e sua implicação direta na realidade educativa de cada lugar há a necessidade de se pensar, de forma concreta, sobre as qualidades psíquicas que devem ser desenvolvidas nas crianças e jovens em todas as etapas educativas que problematizem as exigências postas pela sociedade que não corroborem o desenvolvimento de personalidades autônomas, libertárias, solidárias e coletivistas, respeitando, claro, as particularidades psicológicas de cada idade no desenvolvimento dessa tarefa.

A ausência de uma concretude cientificamente fundamentada dos objetivos gerais da educação para determinadas idades, que só é possível se nos basearmos nas particularidades psicológicas da idade da criança, deve ser assinalada em primeiro lugar. Naturalmente, é possível enumerar em detalhe as qualidades de personalidade que imprescindivelmente devem ser educadas nas crianças, digamos, nos graus primário, médio e superior da escola [...]. Contudo, coloca-se a questão: podem as qualidades de personalidade, abstratamente indicadas, serem vistas como objetivos educativos ativos capazes de determinar o conteúdo, método e direção do trabalho pedagógico com alunos de uma determinada idade? Claramente não (BOZHOVICH, 1976, p. 7, tradução nossa)¹⁶¹.

¹⁶⁰ [...] en considerable medida, de la falta de solución de aquellos problemas de educación que exigen los esfuerzos conjuntos del pensamiento pedagógico y psicológico (BOZHOVICH, 1976, p.15).

¹⁶¹ “Ante todo debe señalarse la ausencia de una concreción científicamente fundada de los objetivos generales de la educación para determinadas edades, lo que es posible sólo si nos apoyamos en las particularidades psicológicas de la edad del niño. Por supuesto se pueden enumerar detalladamente las cualidades de la personalidad que imprescindiblemente deben ser educadas en los niños, digamos de los grados primarios,

Vale assinalar que, nessa perspectiva, nenhuma qualidade da personalidade pode existir fora do contexto da personalidade integral da criança, ou seja, fora do sistema de motivos da sua conduta, das suas relações com a realidade, das suas experiências e convicções.

Cada qualidade mudará seu conteúdo e estrutura em dependência da estrutura da personalidade em que é dada, em dependência das qualidades e particularidades às quais está ligada, assim como do sistema de conexões em que atua em um momento concreto dado da conduta do homem (BOZHOVICH, 1976, p. 7, tradução nossa)¹⁶².

Caso as qualidades psíquicas sejam tomadas isoladamente e de forma abstrata, elas pouco contribuirão para o objetivo imediato da educação, uma vez que tais qualidades somente se revelam no contexto da personalidade integral do sujeito; ou seja, é justamente no contexto no qual se forma a personalidade integral desse sujeito que estão contidos os objetivos e tarefas dessa formação. Desse modo, “[a] estrutura e o caráter de qualquer qualidade psicológica dependem da orientação da personalidade do homem, da correlação com as suas outras qualidades e da função que essa qualidade cumpre no sistema geral da sua conduta” (BOZHOVICH, 1976, p. 9)¹⁶³.

Essa compreensão se complexifica ainda mais quando se leva em consideração a questão da definição dos objetivos concretos da educação por idades.

Aqui cada traço adquire um conteúdo diferente, não apenas na dependência da estrutura geral da personalidade do homem e da sua orientação ideológica, mas também na caracterização psicológica da idade da criança. Desse modo, a definição dos objetivos da educação em relação às crianças de diferentes idades torna-se um problema psicopedagógico extremamente complexo, cuja solução pressupõe não só o conhecimento das exigências que a sociedade coloca às crianças e aos adultos, mas também o conhecimento das particularidades da criança, bem como das leis do seu desenvolvimento. [...] Por exemplo, se a sociedade coloca à pedagogia a tarefa de educar na geração jovem o ódio da exploração do homem pelo homem, a solidariedade, uma atitude intransigente diante de qualquer forma de opressão ou discriminação, pode-se perguntar que características da atividade e do comportamento, que sentimentos e experiências, que sistema de atitudes para com a

medios y superiores de la escuela. [...] Sin embargo surge la pregunta: ¿pueden las cualidades de la personalidad, abstractamente indicadas verse como objetivos activos de educación capaces de determinar el contenido la metódica y la dirección del trabajo pedagógico con los alumnos de una edad determinada? Evidentemente, no. He aquí las consideraciones al respecto. Ninguna cualidad de la personalidad puede existir fuera del contexto de la personalidad integral del niño, fuera del sistema de los motivos de su conducta, de sus relaciones con la realidad de sus vivencias, convicciones, etc.” (BOZHOVICH, 1976, p 7).

¹⁶² Cada calidad cambiará su contenido y estructura en dependencia de la estructura de la personalidad en que esté dada, en dependencia de las cualidades y particularidades a las que está vinculada, así como también del sistema de conexiones en el que actúa en un momento concreto dado de la conducta del hombre” (BOZHOVICH, 1976, p. 7).

¹⁶³ “La estructura y el carácter de cualquier cualidad psicológica dependen de la orientación de la personalidad del hombre, de la correlación con sus otras cualidades y de la función que dicha cualidad cumple en el sistema general de su conducta” (BOZHOVICH, 1976, p. 9).

realidade e que noções e conceitos devemos educar nas crianças pré-escolares, nas crianças mais jovens, nos adolescentes e jovens, para que se possa dizer com segurança que a educação das novas gerações é, conseqüentemente, realizada de acordo com a tarefa colocada (BOZHOVICH, 1976, p. 9, tradução nossa)¹⁶⁴.

Em que pesem as aspirações sociais mais gerais para a formação e o desenvolvimento da personalidade em uma dada geração, ainda se constitui condição necessária nesse processo, segundo L. I. Bozhovich (1976; 1978; 1987), determinar que particularidades devam ser construídas pelo educando em cada período de seu desenvolvimento para que, a partir daí, se possa criar um modelo concreto de conduta e de atividade que leve em consideração as diferentes idades. Em outras palavras, há de se definir o complexo de particularidades da personalidade que poderão ser desenvolvidas ao longo da escolarização, de modo que a pedagogia possa, então, delinear a sua formação.

Até que aparecessem os construtos teóricos de L. I. Bozhovich, esse problema ainda não havia sido formulado dessa forma pela psicologia nem tampouco pela pedagogia. A tarefa de criar um programa de trabalho educativo orientado pelas idades colocou, sobretudo, a pedagogia frente à necessidade de delimitar e formular objetivos educacionais concretos para cada ano de estudo. Antes disso, o que L. I. Bozhovich identificou foram programas educativos cuja organização estava estabelecida sobre bases meramente empíricas, uma vez que nesses programas não estavam indicadas, segundo ela, as principais linhas teóricas pelas quais seria possível orientar o desenvolvimento da personalidade da criança em cada idade.

Na ausência de uma orientação científica para esse problema, a solução se reduzia à enumeração de conhecimentos concretos, hábitos e habilidades esperadas para a criança em determinada idade. Nas palavras da própria autora, o resultado de tudo isso é a criança dividida em partes e, dessa forma, também educada por partes.

Deve-se enfatizar que teoricamente este problema não só não foi elaborado pela pedagogia contemporânea, como nem sequer foi considerado. É verdade que a tarefa de criar um programa de trabalho educacional na escola colocou ante a pedagogia

¹⁶⁴ “Aquí cada rasgo adquiere un contenido distinto, no sólo en dependencia de la estructura general de la personalidad del hombre y de su orientación ideológica, sino también de la caracterización psicológica de la edad del niño. [...] De esa forma, la definición de los objetivos de la educación en relación con los niños de edades diferentes, se convierte en un problema psico-pedagógico sumamente complejo, cuya solución presupone no sólo el conocimiento de las exigencias planteadas por la sociedad a niños y adultos, sino el conocimiento de las particularidades del niño, así como de las leyes de su desarrollo. [...] Por ejemplo, si la sociedad plantea a la pedagogía la tarea de educar en la joven generación el odio a la explotación del hombre por el hombre, la solidaridad internacional, una actitud intransigente ante cualquier forma de opresión discriminación, cabe preguntarse cuales rasgos de la actividad y la conducta, qué sentimientos y vivencias, qué sistema de actitudes ante la realidad y cuáles nociones y conceptos debemos educar en los niños de edad precolar, en los escolares más pequeños, en los adolescentes y jóvenes, para que pueda decirse con seguridad que la educación de la joven generación se realiza consecuentemente de acuerdo a la tarea planteada” (BOZHOVICH, 1976, p. 9).

moderna a necessidade de delimitar e formular os objetivos concretos da educação para cada ano de estudo. Entretanto, isto é feito cegamente, empiricamente, sem base científica suficiente. Por exemplo, em nosso programa a solução da questão foi reduzida, no essencial, à enumeração de uma determinada quantidade do conhecimento concreto, hábito e habilidades que a criança deve possuir de tal ou qual idade; mas quase não está indicada em todas as linhas principais do desenvolvimento da personalidade: o desenvolvimento das motivações do sistema de atitudes diante da realidade, dos interesses, aspirações e sentimentos; e, precisamente isto é o que determina moralmente toda a caracterização psicológica da criança e sua conduta. Como resultado disso, encontramos uma criança "dividida em partes" e educada "em partes" (BOZHOVICH, 1976, p. 10, tradução nossa)¹⁶⁵.

Depreende-se de tudo isso que para L. I. Bozhovich, um dos principais problemas da pedagogia passa, inevitavelmente, pela organização de um processo educativo orientado pelas leis e princípios do desenvolvimento psíquico em todos os seus aspectos, ou seja, que tenha uma elaboração clara dos objetivos concretos da educação para cada período do desenvolvimento da criança.

Precisamente, o sistema de tais exigências, que por um lado derivam dos objetivos gerais da educação e, por outro, são mediadas pelas particularidades da idade, da personalidade da criança, deve tornar-se o objetivo pedagógico que determina o conteúdo e os métodos da educação das crianças em cada etapa do seu desenvolvimento (BOZHOVICH, 1976, p. 12, tradução nossa)¹⁶⁶.

Tudo isso, claro, atentos às palavras de Vigotsky (2003, p. 41), quando afirma que:

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.

Nesse sentido, cabe salientar que a extensa e substantiva produção científica de L. I. Bozhovich e de seus colaboradores, na qual está consolidada sua compreensão acerca da relação necessária entre psicologia e pedagogia influenciou muito mais a formulação e divulgação de

¹⁶⁵ “Hay que destacar que teóricamente este problema no sólo no ha sido elaborado por la pedagogía contemporánea, sino que incluso ni siquiera se lo ha planteado. Es cierto que la tarea de crear un programa de trabajo educativo en la escuela ha colocado a la pedagogía moderna ante y la necesidad de delimitar y formular los objetivos concretos de la educación para cada año de estudio. Sin embargo, ello se hace a ciegas, empiricamente, sin base científica suficiente. Por ejemplo, en nuestro programa la solución de la cuestión se redujo en lo esencial, a la enumeración de una cantidad determinada de los conocimientos concretos, hábitos y habilidades, que debe poseer el niño de tal o cual edad; pero casi no se indica en absoluto las líneas principales del desarrollo de la personalidad: el desarrollo de las motivaciones del sistema de actitudes ante la realidad, de los intereses, aspiraciones y sentimientos; y, precisamente, esto es lo que determina moralmente toda la caracterización psicológica del niño y su conducta. Como resultado de esto, nos encontramos a un niño "dividido en partes" y educado "por partes"” (BOZHOVICH, 1976, p. 10).

¹⁶⁶ Precisamente, el sistema de tales exigencias, que por un lado se derivan de los objetivos generales de la educación y por otro se mediatizan por las particularidades de la edad, de la personalidad del niño, debe convertirse en el objetivo pedagógico que determine el contenido y los métodos de la educación de los niños en cada etapa de su desarrollo (BOZHOVICH, 1976, p. 12).

uma psicologia Histórico-Cultural da personalidade do que propriamente uma pedagogia da personalidade.

Há que se considerar, no entanto, que os esforços teóricos desprendidos por essa autora e seu grupo de trabalho para aproximarem suas formulações a uma perspectiva, digamos, didático-pedagógica, destacara-se, principalmente, por situarem no centro das discussões desse campo teórico a ideia do caráter ativo e gerador da psique humana, assim como dar centralidade à unidade entre o cognitivo e o afetivo nesse processo (PUENTES; LONGAREZI, 2017a).

Pensar sobre tudo isso a partir da formação de professores, à luz do referencial teórico-metodológico assumido neste trabalho, que abrange as formulações acerca da personalidade aqui apresentadas, tanto no que diz respeito a sua formação quanto ao seu desenvolvimento, será o assunto do próximo e último capítulo deste trabalho. Nele serão apresentadas as análises dos dados produzidos a partir da Intervenção Didático-formativa (IDF) realizada junto às professoras Edna e Neila que com tanta coragem e generosidade se dispuseram a participar da parte de campo desta pesquisa.

5 POR UMA DOCÊNCIA DESENVOLVEDORA DA PERSONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar.

(BARROS, 2015, p. 28)¹⁶⁷

As discussões realizadas neste capítulo foram inteiramente dedicadas a compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa que, em nossa compreensão, corroboram a organização de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil. Fizemos isso buscando apreender os *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* (MOURA, 2000; SOUZA, 2004; ARAÚJO; MOURA, 2008; COELHO, 2020), nos quais fosse possível observar a vivência, por partes dessas professoras, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2018), compreendidas enquanto processos propulsores “de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora” (LONGAREZI, 2017a, p. 190).

5.1 Sobre o início...

Temos certo de que a perspectiva de formação docente, dialética e desenvolvedora, proposta por esta pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2012a; 2012b; 2013), assim como todo movimento humano, desde que compreendido como um processo intencional, consciente e planejado, caracterizado, portanto, como uma atividade, converte-se em um processo deveras complexo para aqueles que dele se voluntariam a participar como também para aqueles que o organiza, propõe e, por fim, o analisa.

Nesse sentido, claro estava para nós, assim como para Moura (2000), que

[...] a prática educativa não começa do zero. Significa que quando se quer modificá-la, há de ser feito em processo de andamento. Portanto, há de se considerar que o professor, ao assumir-se profissionalmente, já possui um conjunto de saberes adquiridos no curso de sua formação e que desenvolverá rumo ao modelo do profissional que constrói (MOURA, 2000, p. 36).

¹⁶⁷ BARROS, Manoel. Menino do Mato. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2015, p. 28.

Manoel de Barros foi um reconhecido poeta brasileiro que recebeu a carinhosa alcunha de Poeta Crianceiro devido a uma extensa obra literária cuja infância fora retratada em sua produção. O poeta nasceu em 1916 na cidade de Cuiabá-MT e faleceu em 2014 em Campo Grande/MS.

Inundados por essa compreensão, cabe esclarecer que o movimento formativo vivenciado pelas professoras partícipes desta pesquisa, oportunizado pela participação das mesmas em uma pesquisa-formação com IDF foi se delineando em meio a conflitos, crises, reelaboraões e, podemos assegurar, também de muitas superações, claro, sobre a base daquilo que já as constituíam enquanto profissionais docentes na Educação Infantil há alguns anos.

Refletir sobre isso fez-nos observar com mais atenção o grau de importância que Dias de Sousa e Longarezi (2018) atribuem à situação de conflito para o desenvolvimento do pensamento.

O professor movimenta seu percurso formativo, com sentidos que são produzidos por ele na sua relação com a cultura por meio da apreensão de conceitos relacionados à sua área de formação específica e à área do ensino, experiências anteriores como docente e estudante; [...]. Essas referências reconfiguram-se à medida que são promovidos conflitos de toda ordem, contribuindo para que ele se desenvolva (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018, p. 445).

Na condição de pesquisadora responsável por essa investigação e, por essa razão, guardadas as devidas proporções, formatos, dimensões e intensidades, os conflitos, as crises, os lapsos de insegurança, certa paralisia, momentos de fuga, bem como inúmeras superações também foram visceralmente vivenciados por nós e, com toda certeza, também se constituíram em condição fundamental para o nosso próprio desenvolvimento enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

A propósito de tudo isso, na etapa de análise dos dados, ou seja, na chamada *viagem de volta*, na qual todas essas questões, a nosso ver, convergiram, era-nos recorrente indagações do tipo: como analisar a infinidade de dados produzidos durante a nossa pesquisa de campo? Como apreender a riqueza das elaborações produzidas pelas professoras partícipes desta pesquisa ao longo de um ano inteiro de leituras, estudos, discussões, sínteses? Qual pedaço da realidade formativa vivenciada por essas professoras seria representativo da totalidade do processo?

Em que pese todas essas indagações, no decorrer da sistematização analítica do texto ora apresentado, na *viagem de volta*, nosso esforço foi o de tentar identificar *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* (MOURA, 2000; SOUZA, 2004; ARAÚJO; MOURA, 2008; COELHO, 2020) que fossem indicativos do movimento formativo vivenciado pelas professoras. Ou seja, captar processos que fossem reveladores do surgimento de novas formas de pensamento, de tipo teórico, convergentes com uma *obutchénie* potencialmente desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil.

Cabe lembrar que para a definição de um *Isolado* de pesquisa, conforme nos orientou Caraça (2002, p. 105) é preciso que se “compreenda nele todos os fatores dominantes, ou seja, todos aqueles [fatores] cuja ação de interdependência influi sensivelmente no fenômeno a estudar”.

Outrossim, atentos ao que nos diz Souza (2004),

Ainda que escolhêssemos um isolado para analisar em toda a nossa pequena existência humana, teríamos vários olhares para um mesmo isolado. Os olhares mudariam a cada vez que repensássemos a realidade e o nosso entendimento sobre esta mudaria todas as vezes que repensássemos o isolado (SOUZA, 2004, p. 46).

Embora qualquer pretensão de esgotar o fenômeno investigado, por meio da definição dos *Isolados* desta pesquisa estivesse completamente excluída, a realização dessa tarefa exigiu de nós o exercício do que, na epígrafe que abre esse capítulo, o poeta Manuel de Barros chamou de um “ato poético de olhar”. Arriscamos fazer tal aproximação por considerarmos que, além do fato da produção de um novo conhecimento se constituir efetivamente como um ‘ato científico’ e, inegavelmente, como um ‘ato político’, estamos convictos de que a realização de um trabalho com tal complexidade também pode ser, efetivamente, interpretado como um ‘ato poético’; claro, na estrita medida em que o olhar da pesquisadora, instrumentalizado pelo método e pela metodologia, esforça-se em ultrapassar a aparência do fenômeno investigado para então chegar a sua essência, a exemplo do que em outra seara o fazem tão bem os poetas.

Pretensões a parte, tivemos mesmo que lançar sobre os dados desta pesquisa um olhar seguramente ético e rigoroso, condição exigida àqueles que se propõem a produzir conhecimento ‘no’ e ‘com’ o mundo real, sobretudo ao se entender tal produção enquanto processo. Ponderar sobre todas essas coisas exigiu, primeiramente, que definíssemos por onde começaríamos a olhar os dados da pesquisa com vistas a desvelar o fenômeno investigado. Sendo assim, começamos do começo!

Como o fenômeno genérico sobre o qual nos debruçamos é a formação de professores tínhamos, então, que encontrar as eventuais qualidades que fossem indicativas desse fenômeno em algo que ainda não estava dado na mera posse dos dados brutos da pesquisa produzidos a partir da IDF. A análise, a compreensão e a interpretação é que, posteriormente, revelariam essas qualidades.

Tomar a formação do professor como objeto de pesquisa é buscar o entendimento do fenômeno “formação”. É compreender algo que não está dado, não está posto. Tomar a pesquisa como atividade é buscar instrumentos que permitam satisfazer a uma necessidade: apreender o movimento que leva o profissional professor de uma qualidade a outra. Trata-se de identificar qualidades que possam ser indicativas do

fenômeno formação e que nos permitam compreender o modo de formar-se professor (MOURA, 2000, p. 48).

Em se tratando de um fenômeno inegavelmente complexo,

[...] a formação é fruto de uma concepção da época, de uma maneira de se entender o processo de formar-se. Por outro lado, a natureza do fenômeno formação de professores, por ser extremamente complexa, exige que se considere parte deste fenômeno para a análise. [...] Por se tratar da busca de evidências sobre os processos de formação, trata-se de uma análise da qualidade desta formação e, por isso mesmo, da busca de uma variação da qualidade, sobre a qual poderá estar associada uma mudança quantitativa. Sendo assim, esperamos encontrar nos dados que construímos o que o fenômeno nos apresenta e os indícios necessários para a sua revelação (MOURA, 2000, p. 53).

Assim como Moura (2000), foi o que buscamos fazer: encontrar nos dados que construímos o que de fato o fenômeno nos apresenta enquanto indícios para a sua revelação. O fenômeno em questão é a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade na educação infantil, sendo o nosso problema de pesquisa: o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade da criança na educação infantil.

Após os encontros com as professoras Edna e Neila para a realização das entrevistas¹⁶⁸ que comporia o diagnóstico inicial da pesquisa e, por essa razão, já cientes das perspectivas teórico-práticas alvissareiras¹⁶⁹ compartilhadas por essas professoras, propusemos então, o início da IDF.

Conforme cronograma de encontros (Apêndice C), para a nossa primeira reunião de estudos ocorrida no dia 13/09/2018, definimos que estudaríamos, juntas, o texto: ‘Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria Histórico-Cultural’ de autoria de Puentes e Longarezi (2012). Objetivávamos com o estudo desse material apresentar às professoras como o Estado soviético marca o início da tradição marxista da educação; a importância dessa tradição na redefinição do papel da educação, da escola, da ciência pedagógica e da didática no contexto soviético; ainda tínhamos como objetivo no estudo desse texto discutir a influência das ideias marxistas e da psicologia Histórico-Cultural naquele contexto histórico específico. Esse texto, assim como todos os outros estudados ao longo de toda a IDF, foi reproduzido e entregue com a devida antecedência às professoras para que elas pudessem ter tempo hábil para a leitura.

¹⁶⁸ Essas entrevistas foram realizadas nos dias 02 e 03/09/2018.

¹⁶⁹ Perspectivas qualificadas como alvissareiras pela banca de qualificação do nosso trabalho por ocasião da defesa do seu relatório que foi realizada em agosto de 2019. Na oportunidade apresentamos parte dos dados brutos da pesquisa que foram transcritos e anexados ao corpo do relatório de qualificação.

A opção por iniciarmos os trabalhos do grupo por esse texto se deveu, entre outros aspectos, pela clareza com que o contexto histórico de surgimento e consolidação da THC e da TD estão nele apresentados. Almejávamos, com o estudo desse texto, uma espécie de iniciação aos principais termos, ideias e conceitos desse campo de conhecimento até então inéditos para ambas as professoras. Nosso principal intento foi de que o referido material funcionasse como um deflagrador de reflexões, dúvidas e discussões relativas a alguns dos conceitos trabalhados no texto.

Parece ter sido o que ocorreu! Logo na primeira reunião de estudo do referido texto (13/09/2018), a professora Edna já nos trouxe uma reflexão importante. Segundo ela, após uma leitura atenta do material sugerido, sua compreensão até então construída sobre educação, escola, ensino, aprendizagem, didática sofreu o que ela chamou de “muitas mudanças”, levando-a, inclusive, a questionar as suas próprias respostas às perguntas do questionário semiestruturado utilizado para compor o diagnóstico inicial da pesquisa. A professora considerou que suas respostas pareciam, sob o ponto de vista dela, “não terem sido muito adequadas”.

Desde o nosso ponto de vista, essa consideração trazida pela professora Edna pode ser compreendida à luz da perspectiva leontiviana, segundo a qual o sentido que uma dada ação possa ter para o sujeito depende das relações sociais e das condições constituídas por ele em um dado contexto (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, enquanto um trio de professoras de Educação Infantil reunidas em torno de um determinado contexto cujo propósito, nesse caso específico, foi o de construir determinadas relações sociais de caráter formativo mediadas pelo estudo teórico, mesmo se tomássemos a interpretação da professora Edna em si mesma, essa já interporia uma nova condição para o estabelecimento de um outro tipo de relação, por sua vez de natureza formativa. Todavia, para além de tudo isso, e se de fato concordarmos com Leontiev (1978), a configuração desse novo contexto, mediado pelo estudo teórico, implica a assunção de novos posicionamentos teórico-práticos nessa nova relação.

Dessa forma, a posição ocupada pela professora Edna na coletividade educacional de modo mais amplo e, de modo particular, como professora da educação infantil de um determinado CMEI, situado na região norte da cidade de Goiânia/GO e, naquele momento, também participe de uma proposta de pesquisa-formação, ademais, levando-se em conta suas características pessoais e profissionais aferidas pelo diagnóstico inicial da pesquisa, seu movimento de autoquestionamento não poderia ser diferente. Talvez seja possível dizer que essa professora, naquele momento, já estivesse manifestando, mesmo que de forma inicial,

indícios importantes do surgimento de um novo tipo de pensamento, diríamos, de natureza teórico, sobre a sua própria docência na Educação Infantil, que o leitor desse trabalho poderá conferir posteriormente.

Não obstante, algumas dificuldades relatadas pelas professoras Edna e Neila, concernentes à compreensão de alguns conceitos basilares trabalhados no texto ‘Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria Histórico-Cultural’ (PUENTES; LONGAREZI, 2012), já haviam sido por nós observadas nos dois primeiros encontros de estudo desse material¹⁷⁰. Nesses momentos, percebemos a necessidade de suspendermos momentaneamente o estudo do texto citado para nos dedicarmos a compreender melhor alguns conceitos importantes para o nosso objetivo formativo que não pareciam estar muito claros para as professoras, sendo o principal deles o conceito de dialética.

Mediante esse impasse decidimos, então, estudar um material introdutório sobre o tema. Para isso elegemos a obra ‘O que é dialética’ de Leandro Konder (2008), tendo em vista a necessidade de estabelecermos uma base compreensiva comum em relação ao conceito de dialética que nos permitisse avançar no entendimento de muitos outros que surgiriam no decorrer de toda a IDF. Buscamos compreender esse conceito enquanto “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 8).

O período dedicado ao estudo específico do conceito de dialética¹⁷¹, a partir do material acima citado, nos permitiu, enquanto grupo, avançar um pouco mais no entendimento sobre a realidade compreendida como em constante transformação, aspecto esse que se mostrou fundamental para o andamento dos trabalhos da pesquisa. Chamou a atenção das professoras em especial, na referida obra, a passagem em que o autor sublinha o pensamento de Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a.C.) circunscrito a ideia de que só a mudança permanece ao dizer que: “pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas” (KONDER, 2008, p. 8).

Foi exatamente o que vivenciamos durante todo o período no qual foi desenvolvida esta pesquisa-formação com IDF: um real e produtivo conflito de ideias! A título de exemplo, durante o primeiro encontro de estudo relativo ao texto de Konder (2008)¹⁷² a professora Neila, de forma bastante perspicaz, sintetiza sua compreensão acerca do intento de forças sociais dominantes cercearam a filosofia e o pensamento dialético ao longo de toda a história; nas

¹⁷⁰ Encontros realizados nos dias 13 e 27/09/2018.

¹⁷¹ O estudo desse material foi realizado nos dias 25/10 e 01/11/19.

¹⁷² Realizamos dois encontros para o estudo dessa obra: 25 de outubro e 01 de novembro de 2018.

palavras dessa mesma professora: “se impondo a todo custo”. Concluiu, Neila, que o espaço para o movimento do pensamento dialético foi e segue sendo cerceado e ostensivamente vigiado.

Novamente foi Leontiev (1983) quem nos ajudou a refletir acerca da conclusão a que chegou essa professora. Segundo esse autor, uma pessoa, ao se relacionar com o conhecimento de forma que o entenda, esse conhecimento converte-se, desse modo, em atividade para ela.

Nessa primeira etapa dos estudos, que posteriormente denominamos de etapa preparatória, ainda realizamos outros dois encontros nos quais nos debruçamos sobre a primeira parte da obra ‘Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica’ de autoria de Andery, et al (2012)¹⁷³.

Avaliamos que a suspensão momentânea dos estudos de textos específicos voltados para a THC e a TD, outrora definidos, foi um movimento necessário para o redirecionamento da pesquisa frente as condições que tínhamos naquele momento. Podemos dizer que a partir desse novo direcionamento o trio de professoras de Educação Infantil envolvidas com esta pesquisa-formação pôde estabelecer bases comuns necessárias sobre as quais foram construídas novas qualidades compreensivas inerentes a constituição de uma *obutchénie* potencialmente desenvolvedora da personalidade na da criança Educação Infantil.

Nesse caminho formativo, outras estratégias também foram utilizadas como, por exemplo, a apreciação de uma música¹⁷⁴, sugestões de filmes e documentários atinentes à temática do desenvolvimento humano e, ainda, o compartilhamento de bibliografias diversas que tratam do assunto.

Assim, com vistas a apreender movimentos formativos que fossem indicativos de processos de transformação do pensamento das professoras Edna e Neila, durante todo o período que durou esta pesquisa-formação com IDF (agosto de 2018 a julho de 2019), voltado para a organização de uma *obutchénie* potencialmente desenvolvedora da personalidade da criança na Educação Infantil, definimos, nessa perspectiva, os seguintes *Isolados* para esta investigação: o *Isolado A*, ao qual denominamos **O encontro com a teoria**, e o *Isolado B*, aqui referido como **Outros horizontes teórico-práticos**.

¹⁷³ Esses encontros foram realizados nos dias nos dias 14 e 23 de novembro.

¹⁷⁴ A música que escolhemos apreciar intitula-se ‘Chuva no mar’ e foi composta pelos artistas Marisa Monte e Arnaldo Antunes. A apreciação dessa música se deu no dia 13/06/2019.

O *Isolado A* (*O encontro com a teoria*) é constituído por dois *Episódios*: *Episódio A1*, ao qual chamamos “*É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?*”¹⁷⁵, e *Episódio A2* ao qual denominados de “*É tão bom sair dessa zona de conforto*”¹⁷⁶.

O *Isolado B* (*Outros horizontes teórico-práticos*), da mesma forma, também é composto a partir de dois *Episódios*: *Episódio B1*, “*Até o jeito de pensar agora é diferente*”¹⁷⁷, e *Episódio B2*, “*Agora a minha visão é completamente outra*”¹⁷⁸.

Para cada *Episódio* que compõe esta pesquisa (A1, A2, B1 e B2) selecionamos três *Cenas*¹⁷⁹ que foram produzidas durante os encontros de estudos realizados junto as professoras partícipes. Assim, no total, foram destacadas doze *Cenas* que, em nossa compreensão, apreendem o movimento de desenvolvimento do pensamento teórico das professoras sobre a docência potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil. Cabe salientar, ademais, que a identificação e seleção das *Cenas* que constituem os *Episódios* desta pesquisa já se constituem enquanto processos analíticos concernentes à visão de mundo da própria pesquisadora uma vez que estão orientadas pelo referencial teórico-metodológico e ideológico que dá sustentação às nossas interpretações.

Nessa perspectiva, as *Cenas* selecionadas evidenciaram a vivência, por parte dessas professoras, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017a; 2020b; LONGAREZI, DIAS DE SOUZA, 2018), que em nossa compreensão, se constituem enquanto condição fundamental para o desenvolvimento de uma “didática da formação docente, dialética e desenvolvedora, com marcos para unidades possíveis e orientadoras de atividades formativas” (LONGAREZI, 2017a, p. 190).

5.2 Isolado A: O encontro com a teoria

Nesse tópico do trabalho trataremos dos dois *Episódios* que compõe o *Isolado A* (O encontro com a teoria) por meio das *Cenas* que os caracterizam.

No *Episódio A1* (“*É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?*”), reflete-se sobre o processo de aproximação das professoras partícipes desta pesquisa com conceitos

¹⁷⁵ Fala da professora Edna - 8º encontro de estudo realizado no dia 25/02/2019.

¹⁷⁶ Fala da professora Edna - 11º encontro de estudo realizado no dia 23/03/2019.

¹⁷⁷ Fala da professora Neila - 16º encontro de estudo ocorrido no dia 30/05/2019

¹⁷⁸ Fala da professora Neila – 19º encontro de estudo realizado em 02/07/2019.

¹⁷⁹ Conforme informado, as *Cenas* selecionadas são sequências de diálogos ocorridos em determinado encontro de estudo. Todavia, com o propósito de deixar a leitura mais fluida, quando necessário, essas sequências passaram por adequações, como cortes para retirar a repetição de palavras e/ou complementos com a inserção de palavras, nesse caso, sempre demarcados com o uso de colchetes [...]. Também fizemos destaques em negrito tentando demarcar os aspectos mais relevantes captados nos diálogos.

afeitos à teoria desenvolvimental, proporcionada, naquele momento histórico, pela possibilidade de estas participarem de uma proposta de pesquisa-formação com IDF cuja base teórico-metodológica e filosófica é o MHD, a THC.

Já no *Episódio A2*, (“*É tão bom sair dessa zona de conforto*”), conjetura-se sobre o movimento empreendido pelas professoras no sentido de compreenderem e até mesmo generalizar para as suas realidades de sala de aula, alguns dos princípios, conceitos e fundamentos estudados.

Passemos, então, à análise do primeiro *Episódio* de formação selecionado nesta pesquisa.

5.2.1 Episódio A1: “É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?”

Conforme relato das professoras partícipes desta pesquisa, até o seu início, nenhuma delas havia realizado estudos mais aprofundados nem sobre a THC tampouco sobre a TD, razão pela qual, acreditamos, o começo dos nossos trabalhos possa ter sido considerado por elas como bem difícil. A ideia da dificuldade compreensiva perpassou por todas as *Cenas* que compõe o *Episódio* em discussão, fato que inspirou a escolha do seu nome: “*É complexo mesmo ou a dificuldade está em mim?*”.

Desde o nosso ponto de vista, as três *Cenas* que compõe esse *Episódio* (*Cenas*: A1.1, A1.2, A1.3) apreenderam, por meio de palavras, gestos, olhares, suspiros, sentimentos, percepções e emoções diversas tais como receios, dúvidas, incompreensões, angústias, medos, ansiedades etc., condições cognitivo-emocionais que, podemos assegurar, permearam todo o percurso formativo vivenciado pelas professoras Edna e Neila durante a realização da IDF, mas que, em vários momentos, mesclaram-se a outros sentimentos como o de identificação, acolhimento, satisfação e gratidão.

Em meio a esse emaranhado de sentimentos foram sendo suscitados nas professoras processos importantes de crise desencadeados, sobretudo, pelo confronto entre dimensões teórico-práticas sobre as quais suas ações didático-pedagógicas estavam assentadas e os elementos da teoria desenvolvimental em estudo.

O estudo e o aprofundamento nas principais ideias trazidas, num primeiro momento, pelo texto intitulado ‘Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância’ de autoria de D. B. Elkonin (2017), parece ter acelerado esse processo. Conforme discutido no capítulo anterior deste trabalho, esse texto apresenta o que Elkonin identificou como sendo a sua hipótese em relação ao que chamou de grandes períodos do desenvolvimento

psíquico. O texto também trata dos processos de transição de um período do desenvolvimento psíquico a outro, definindo como objetivo principal desse estudo, compreender as principais forças que movimentam tal desenvolvimento.

Foram sobre os encontros de estudo relativos a esse material que definimos as três *Cenas* que serão analisadas a seguir. Por meio delas, buscamos apreender os movimentos formativos empreendidos pelas professoras partícipes desta pesquisa que fossem reveladores da vivência, por parte delas, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* tomados neste estudo enquanto fator preponderante para o desenvolvimento de uma *obutchénie* “com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 10-12). Buscamos entender todo esse movimento a partir das *Cenas* que se seguem.

A *Cena* A1.1, apresentada a seguir, traz um fragmento do diálogo ocorrido entre as professoras Edna e Neila e a pesquisadora durante o primeiro encontro de estudo organizado para a discussão do texto acima referido que nos parece ilustrativo da produção de sínteses e de desenvolvimento por parte dessas professoras.

***Cena* A1.1¹⁸⁰**

Edna: A primeira pergunta: o texto é **complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?** [...] Eu falei ‘gente, mas não é possível’, minha mente está muito cansada porque eu estou lendo, estou lendo e tem que voltar, eu estou lendo e parece que eu não estava amarrando aí eu peguei e falei ‘Neila, me ajuda’ [...] parece assim que, como se tivesse um capítulo antes, aí eu li, li, mas assim **eu tenho a impressão de que ficou um pouco complexo para mim...**

Ione: Ele [texto] é um pouco difícil mesmo...

Edna: Aí, graças a Deus [...]. Eu ‘tava’ assim gente do céu, **nesse início eu tive que ler várias vezes, para retomar e aí depois eu pensei assim, não, eu vou ler direto, vou ler em voz alta pra tentar ir amarrando, mas nada foi, assim, fechado e ficou definido no pensamento não** [...]. Eu queria ver se alguém tinha feito algum trabalho referente a esse texto.

Neila: Eu pesquisei também [...] Vygotsky, Leontiev e Elkonin, aí eu achei algumas coisas, mas assim, não um artigo ou um texto, porque assim também **‘tava’ com essa, querendo que ficasse mais claro pra mim [...], mas no final eu achei que foi mais claro né, porque parece que vai contando tipo fazendo a história toda né, aí lá para o final do texto aí vai clareando.**

Ione: Isso [...]. Se a gente conseguir ao final de tudo compreender o quanto ele situa o desenvolvimento humano no movimento do desenvolvimento da própria sociedade; se a gente der conta disso ao final [...], mas não precisa ser hoje [...] entender isso: as crianças com as quais nós trabalhamos são indivíduos porque são sociais, isso é [...] importante da gente observar a partir de um fundamento tão teórico, tão importante...

Edna: **E isso vem amarrando [...] o que estamos falando hoje.**

Ione: A ideia é essa. [...] tem outros textos que fala sobre periodização, mas esse é um texto clássico [...]

Edna: Aparentemente é como se tivesse um outro estudo atrás [...] **tem parte aqui que parece que ficou confuso...[...], mas que bom [...] a gente chega aqui e fica um pouco confortável.**

Neila: **Mas ainda não tenho a compreensão clara dos estágios, dos períodos por isso a dificuldade de trabalhar [...] com a criança. [...] Isso, por conta [de] não ter essa clareza dessa transição, desse momento que a criança está, depois passar para outro.** [...] Que é a hora que ele foi lá e viu os, o caso do exemplo? Viu

¹⁸⁰ *Cena* produzida no 8º encontro de estudo realizado no dia 25/02/2019. Início da discussão do texto: *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância* de D. B. Elkonin. Ensino Desenvolvemental: Antologia – livro 1- Organizado por Longarezi e Puentes (2017).

as relações todas trabalhadas, de quem trabalhava no zoológico depois ele conseguiu fazer isso na reprodução do jogo [simbólico].

Ione: E o que ele traz também sobre a atividade principal em cada período...

Edna: **Eu sempre percebo assim, nesse período né [...] as vezes a criança [...] fica diferente por volta dos três anos e tudo né [...] eu comecei até a questionar isso antes [...]** é que como se fosse uma crise da adolescência, isso acontece antes [...] a crise mesmo do adolescente não é a primeira pode acontecer em outras fases também, então nessas três fases existem essas crises....

Ione: [...] a crise, na compreensão dele [autor] são esses dois momentos [...]. Assim é importante a gente prestar atenção, em ambas as crises aparecem numa tendência a independência [...] nas relações com os adultos.

Neila: [...] E para compreender esses períodos e essas fases teria que ser um outro estudo, mais para dividir. Quais são os períodos? E quais são as fases de cada grande época?

Ione: Ele faz isso aqui quer ver: ‘cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si, inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana’ [...]. Segundo o autor, a criança vai invertendo de um momento mais emocional para um momento objetual depois para um momento mais emocional, depois outro momento mais objetual.

Neila: **Por isso que ele [Elkonin] fala que [...] eles (estágios do desenvolvimento) estão o tempo todo juntos ... [...] teve parágrafo que eu tive que ler várias e várias vezes...**

Edna: **Hoje eu não tenho nem um ponto de interrogação, eu tenho uma anteninha.** É uma semente, parece que está chamando a gente para a nossa responsabilidade, mais ou menos assim [...] não está pronto nunca, porque quando a gente tiver [...] tendo a percepção dessa fase e necessidades, ainda tem muito a se fazer né [...]. Olha pra você ver, a gente faz um trabalho há um tempo né já, **ai você pega um texto desse [...], aí a gente vê quantas coisas eu deixei, passou batido, na verdade. [...] Eu fico assim, a gente fica imaginando né, diante da leitura desse texto, do que a gente vê nas salas, os questionamentos, essa criança se posicionando [...]** o outro já está se posicionando enquanto indivíduo, ali né enquanto eles se posicionam como questionadores, o outro ainda está, mesmo que seja no mesmo grupo está de forma mais passiva...[...] **É, uma coisa a gente fala né, nas reuniões aqui [...] já mudou um pouquinho [...]. [...] realmente eu estou enxergando as necessidades da criança, tirando assim [...], todo esse contexto que é cobrado de mim lá na sala, será que eu realmente estou entendendo as necessidades das crianças?**

Para além das dificuldades iniciais relatadas pelas professoras, circunscritas à compreensão das ideias trazidas pelo texto, a *cena* em destaque explicita, em primeiro lugar, o quanto essas professoras, ao mesmo tempo em que se sentiam desafiadas a compreender as ideias do autor o faziam relacionando-as às suas próprias práticas. A exemplo do que disse Neila na seguinte passagem: *“Mas ainda não tenho a compreensão clara dos estágios, dos períodos por isso a dificuldade de trabalhar [...] com a criança. [...] Isso, por conta [de] não ter essa clareza dessa transição, desse momento que a criança está, depois passar para outro”*.

Edna, nessa mesma linha compreensiva, destaca: *“[...] olha pra você ver, a gente faz um trabalho há um tempo né já, aí você pega um texto desse [...], aí a gente vê quantas coisas eu deixei, passou batido, na verdade. [...] Eu fico assim, a gente fica imaginando né, diante da leitura desse texto, do que a gente vê nas salas, os questionamentos, essa criança se posicionando [...]”*.

Faz-se necessário enfatizar que o esforço compreensivo demonstrado por ambas as professoras, captado nessa *cena*, precisa ser analisado quando inserido no interior de um processo muito mais amplo, e também histórico, de transformação nas formas de pensamento sobre docência dessas professoras que, conforme já dissemos, não se inicia agora a partir do

aprofundamento nas ideias tratadas no texto estudado, contudo parece que potencializa-se a partir dele.

É nesse sentido que dizemos que o movimento observado em toda a *cena*, em um primeiro plano, nos parece revelador de um exercício importante da vivência, por parte das professoras, da unidade *conteúdo-forma* nos termos em que essa unidade é tratada por Longarezi e Dias de Sousa (2018, p. 462), ou seja, quando o sujeito dessa vivência demonstra “pensar pela lógica da própria ciência, desenvolvendo o pensamento teórico-científico” sobre um determinado tema. Esse parece ter sido o exercício empreendido por Neila quando diz: “*Por isso que ele [Elkonin] fala que [...] eles (estágios do desenvolvimento) estão o tempo todo juntos*”.

Dias de Sousa (2016) corrobora o nosso entendimento quanto a centralidade da vivência da unidade *conteúdo-forma* ao enfatizar que processos formativos desenvolvimentais, além de abrangerem, necessariamente, a compreensão do conteúdo da formação dos conceitos na perspectiva da teoria desenvolvimental, ele também propõe vivenciá-los numa organização didática coerente com esse conteúdo, ou seja, também desenvolvimental. Nas palavras dessa autora, “começa na esfera da compreensão consciente e voluntária dos conceitos e [vai] até a esfera da experiência do ensino” (p. 173); outrossim, mantendo-se “consciente dos limites e possibilidades, atuando nas contradições” (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 182).

Esse parece ter sido o movimento empreendido pelas professoras relativo aos conceitos teóricos de fases, períodos, estágios, épocas e, também de crise dos três anos tratados por Elkonin (2017), em sua proposta de periodização do desenvolvimento psíquico apresentada no texto referência para o nosso estudo. Todavia, a aproximação gradativa das professoras com essas ideias, sempre relacionando-as às suas práticas didático-pedagógicas em sala de aula, parece ter sido o caminho encontrado por elas para tentar tornar próprios esses conceitos. A fala da professora Edna em relação da crise dos três anos exemplifica bem esse movimento: “*Eu sempre percebo assim, nesse período né [...] as vezes a criança [...] fica diferente por volta dos três anos e tudo né [...] eu comecei até a questionar isso antes [...]*”.

Embora o conceito teórico de Elkonin (2017), relacionado a crise dos três anos, até então, fosse desconhecido para essa professora, em sua realidade prática ela já identificava mudanças importantes nas atitudes e comportamentos das crianças ocorridos ao redor dessa idade e que a partir de agora podem ser melhor compreendidos uma vez que essa professora poderá passar a pensar sobre ele a partir de uma dimensão teórico-conceitual e não meramente empírica.

Novas formas de pensamento, de natureza teórica, experimentadas por essas professoras também puderam ser observadas nas seguintes falas: Neila: “*mas no final eu achei que foi mais claro né, porque parece que vai contando tipo fazendo a história toda né, aí lá para o final do texto aí vai clareando*”, ou ainda quando essa professora destaca: “*Viu as relações todas trabalhadas, de quem trabalhava no zoológico depois ele conseguiu fazer isso na reprodução do jogo [simbólico]*”. Edna, por sua vez sintetiza: “*É, uma coisa a gente fala né, nas reuniões aqui [IDF] já mudou um pouquinho [...]. [...] realmente eu estou enxergando as necessidades da criança, tirando assim [...], todo esse contexto que é cobrado de mim lá na sala, será que eu realmente estou entendendo as necessidades das crianças?*”, aludindo a novas formas de pensamento sobre a sua própria prática em construção nesse momento.

A *Cena A1.2*, destacada logo abaixo, foi produzida em encontro no qual demos continuidade ao estudo do texto de D. B. Elkonin. Nessa *cena* percebe-se que ainda persistem um conjunto de manifestações por parte das professoras em relação ao que chamaram de ‘dificuldade de compreensão’ do texto. Em que pese esse aspecto, é possível observar mudanças importantes nos seus referenciais compreensivos.

Afirmamos isso mediante a observação de que ambas as professoras, de forma gradual, foram assumindo em seus respectivos vocabulários palavras e expressões que exprimem os conceitos tratados no texto, aspecto central de todo o processo formativo que não pode ser compreendido de forma isolada. Pelo contrário, esse fenômeno situa-se no campo da generalização e precisa ser considerado enquanto a materialização de mudanças conceituais no pensamento das professoras e, nessa perspectiva, indicativas de processos importantes de transformação. Conforme nos adverte Nascimento (2014, p. 382), “generalização, como um percurso mediado pela linguagem, em que pese o esquema comunicação/generalização”.

Cena A1.2¹⁸¹

Neila: **Porque aí fala muito claro né, na mudança de atividade, aí eu entendi melhor os períodos, as fases, as épocas, por quê? Porque aí a gente vai entendendo melhor o que está preparado naquele momento, quando ele muda efetivamente é porque ele mudou a atividade.**

Ione: Pronto. Entender isso é fundamental: o que é atividade nessa perspectiva teórica.

Neila: Mesmo que ele dê indícios que tá mudando, mas ele não mudou efetivamente, só quando ele tem a compreensão mesmo que **ele é capaz de desenvolver naquela atividade, naquele momento.**

Ione: Sim, quando a gente observa [na criança] rupturas com a estrutura de pensamento, com a estrutura de linguagem que ele apresentava, de repente ele traz um pensamento mais elaborado, uma forma de se expressar diferente.... [...].

¹⁸¹ *Cena* produzida no 9º encontro de estudo realizado em 07/03/2019. Continuação da discussão do texto: *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância* de D. B. Elkonin. Ensino Desenvolvimental: Antologia – livro 1- Organizado por Longarezi e Puentes (2017).

Neila: Eu fiquei lembrando muito ali do 'B', eu trabalhei muitos anos ali, ai eu vou muito lá dar um suporte para as meninas e ai eu estava vendo a L. [...] ela conversa tudo, ela fala todas as cores, ela conversa com você, você chega lá ela conta o quê que aconteceu, porque que fulano está chorando, quem mordeu, ela vai te contando tudo, ai fiquei pensando assim, em relação aos outros colegas, como está ela? **Ela tá mostrando indícios, mas ela ainda não mudou, mas ela já está apresentando alguma diferença em relação aos outros colegas, desse amadurecimento dela, dessa mudança né, às vezes de fase...**

[...]

Ione: Ai ele [autor] vai dizer que, de modo geral, trata-se das dificuldades da criança como se fossem somente problemas próprios dela e não como resultado de uma educação, pré-escolar que [...] não orienta o desenvolvimento e o trabalho pedagógico por meio da periodização psíquica [...] o que para ele é um obstáculo para a constituição e o desenvolvimento [...] de sujeitos aprendizes; quando acreditamos que as características de inteligência e personalidade são próprias de cada um e dadas biologicamente atribuímos a educação um papel secundário no desenvolvimento humano.

Edna: [...] **ele vai falar que a gente não pode deixar isso, ele vai se transformar quando tem uma intencionalidade** [...] E aí é onde percebe que quando tem essa intenção a criança ou o indivíduo, ele modifica sim para as demais etapas, né? Há um sentido nesse grupo de ver isso como, ele [autor] fala que **lá nos processos de desenvolvimento tem uma sequência**, vai ter uma sequência [...] e esse indivíduo desde pequenininho precisa estar envolvido, inserido nesse processo educativo.

Neila: E as pessoas que não têm essa visão de pelo menos querer, assim perceber que tem alguma coisa que não está legal e querer mudar um pouquinho. [...] Nossa porque eu estou vendo tanta coisa assim que poderia estar melhor, assim pelo menos para a pessoa, ela não tem nem a noção [...]. Podia estar mais avançada há muito tempo.

Edna: Quando fala da crise eu vou lá no, no L. F. que é o meu lá do 'B1' [Agrupamento de crianças com cerca de 3 anos] [...] porque que é igual a crise é ele se imponto, normalmente porque ele compreendeu algo né, e ele vai se impor enquanto indivíduo. [...] **Aparentemente fica como se fosse uma criança rebelde. [...] Opondo, mas no fundo é que ela já compreendeu algo [...]. Aí é onde surge a crise. A crise [...] que vai ser a mais forte [...] todos vão passar por crises, não vão deixar de acontecer.**

Neila: É o que mais me chamou atenção assim nessa terceira leitura dessa parte, **o jogo de papeis que ele vem acompanhando a história, no caso da criança né, essa criança eu acho que tem a ver com essa criança na sociedade** né, essa criança que era as vezes colocada lá como um animal ou as vezes um adulto em miniatura [...] não se levava em consideração esse jogo de papeis né? [...] E ele foi, foi como uma pesquisa, um estudo? Como que foi esse surgimento...

Ione: Desse reconhecimento?

Neila: É, desse jogo de papeis.

Ione: Ele (autor) fala que é do ponto de vista histórico. O jogo de papeis, surge quando a criança passou a ter certo protagonismo na sociedade...

Neila: É aqui cita né, do surgimento histórico do jogo de papeis [...] então tem a ver mesmo com essa criança na sociedade. [...] eu não sei se eu entendi direito, fala da brincadeira de faz-de-conta como papeis sociais é atividade hoje tão desprestigiada na escola da infância brasileira né e mais pra frente fala, **'se quisermos potencializar o desenvolvimento humano da idade pré-escolar devemos aprofundar as formas da atividade lúdica, prática e plástica, o que é bastante diferente das práticas de abreviamento da infância que temos testemunhado em muitas escolas infantis.'**

Edna: Quando [...] a gente vai fazer essa leitura, aí eu falei assim, e quanto mais a gente lê mais profundo vai ficar, então por enquanto fica parecendo que a gente tá pegando.... [...].

Ione: [...] talvez no próximo encontro a gente possa cuidar nos sistemas, criança/criança criança/outro [...] é, para entender como é que ele [autor] pensa esse desenvolvimento nesses sistemas, mas se não tiver ficado claro nós voltamos.

Neila: [...] assim, eu **identifiquei a minha própria angústia** né, pessoalmente, o que me chamou atenção foi a **periodização pedagógica que não tem as suas devidas bases que foi o que eu coloquei lá no início que eu acho que vem explicar tudo, que a gente veio discutindo no decorrer do texto.**

Ione: E que muitas vezes as nossas orientações são baseadas no desenvolvimento naturalista que ele coloca lá e não no psíquico que é o que parece que ele chama atenção como sendo o mais importante.

Se por um lado as professoras, em muitos momentos, ainda reafirmam o que chamaram de dificuldades de compreensão dos conceitos tratados no texto, conforme exemplificado nas palavras da professora Edna: *“Eu estava olhando hoje e esse livro [texto em estudo] tá parecendo mais [...] é análise combinatória”*; por outro lado, é possível observar que ambas as

professoras já demonstram operar no campo teórico-prático valendo-se desses novos conceitos e, nessa perspectiva, sendo capazes de generalizá-los.

A fala de Neila parece corresponder bem ao conceito de generalização defendido por Vigotsky (2000), quando ela diz: “*Porque aí fala muito claro né, na mudança de atividade, [...] aí eu entendi melhor os períodos, as fases, as épocas, por quê? Porque aí a gente vai entendendo melhor o que está preparado naquele momento, quando ele muda efetivamente é porque ele mudou a atividade*”. Nota-se, nessa passagem, que professora, por meio da fala, expressa a sua atual compreensão acerca do conceito de atividade, e também do seu processo de mudança.

Todavia, conforme defende Vigotsky (2000), a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um conjunto de ‘objetos’, logo, a palavra é antes de tudo uma generalização.

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. Pelo visto, existem todos os fundamentos para se admitir que essa diferença qualitativa da unidade é, no essencial, um reflexo generalizado da realidade (VIGOTSKY, 2000, p. 9-10).

A ideia expressa no excerto destacado logo acima reforça, em nosso entendimento, o que destacamos anteriormente como sendo a vivência da unidade *conteúdo-forma* por parte das professoras que, entre muitos outros aspectos, é caracterizada pela complexificação do pensamento frente às questões teórico-práticas colocadas na realidade. De acordo com Longarezi (2020b, p. 67), isso pode ocorrer, “não pela apreensão do conteúdo em si, mas pela apreensão das relações que se estabelecem entre os conceitos” e estes, com os conteúdos da realidade posta. Segundo Coelho (2020, p. 66) esse parece ser o conteúdo específico do pensamento teórico: “mediatizado, refletido, essencial” e, diríamos, generalizado, necessário ao desenvolvimento de um pensamento teórico sobre didática.

Ainda de acordo com Vigotsky (2000, p. 12), a generalização só ocorre quando se atinge a compreensão do conceito propriamente dito; em síntese, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, somente quando o sujeito é capaz de generalizar é que ele de fato toma consciência do conceito e pode então generalizar o “antes e o agora”.

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VYGOTSKY, 2000, p. 12).

Mudanças importantes também puderam ser observadas nos processos de comunicação/generalização construídos pela professora Edna. Entre muitas outras passagens destacamos uma na qual a professora demonstra apropriar-se do conceito de crise e o faz de modo generalizado; diríamos, do particular para o geral: “*Aparentemente fica como se fosse uma criança rebelde [...] opondo, mas no fundo é que ela já compreendeu algo [...]. Aí é onde surge a crise. A crise [...] que vai ser a mais forte [...] todos vão passar por crises, não vão deixar de acontecer*”.

Como nos adverte, Davydov (1978, p. 355-356, grifos no original, tradução nossa)¹⁸²:

A abstração e a generalização de tipo substancial subjazem a formação do conceito teórico, científico. Este conceito intervém como um **procedimento de conexão** inteiramente determinado e concreto do geral e do singular, como um **método dedutivo** de fenômenos específicos e singulares a partir de sua base geral. Graças a isso, o desenvolvimento do objeto aparece como um conteúdo do conceito teórico. O conceito serve como um método para realizar a generalização essencial do procedimento para efetuar a transição da essência para o fenômeno. Ele cristaliza em si as condições e os meios deste trânsito, daquela dedução do particular a partir do geral.

Movimentos importantes de apropriação-generalização empreendidos pelas professoras partícipes desta pesquisa estão bem demonstrados na *cena* destacada a seguir que podem ser indicativos do surgimento de novos referenciais teórico-práticos de atuação das professoras que nos parecem concernentes a uma *obutchénie* potencialmente desenvolvida da personalidade das crianças na Educação Infantil. Como nos adverte Vigotski (1991) esse tipo de *obutchénie* é “...imprescindível no processo de desenvolvimento das funções

¹⁸² La abstracción y la generalización de tipo enjundioso subyacen a la formación del concepto teórico y científico. Dicho concepto interviene como **procedimiento de conexión** enteramente determinado y concreto de lo general y lo singular, como **método deductivo** de los fenómenos específicos y singulares a partir de su base general. Merced a ello, aparece como contenido del concepto teórico el desarrollo del objeto. El concepto sirve como método para realizar la generalización esencial del procedimiento para efectuar la transición de la esencia al fenómeno. Cristaliza en sí las condiciones y los medios de dicho tránsito, de esa deducción de lo particular partiendo de lo general (DAVYDOV 1978, p. 355-356).

psicológicas, impulsionando o desenvolvimento da consciência...” (LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007, p. 66).

A *Cena* A1.3 parece captar, ainda com mais nitidez, o esforço empreendido pelas professoras Edna e Neila para tentar compreender os conceitos tratados no texto e, dessa forma buscar generalizá-los na relação que estes podem ter com a prática pedagógica que desenvolvem.

Cena A1.3¹⁸³

Edna: Eu estava olhando hoje e esse livro [texto em estudo] **tá parecendo mais [...] é análise combinatória.**

Ione: Calma, calma (risos)...

Edna: [...] parece que eu não tinha passado dessa parte, essa parte aqui aí que eu falei...Demorei muito para entender...[...]. **Aí eu ‘tava’ olhando os sistemas né, parece matemática.** [...] Eu li, li de novo e tenho a sensação de que eu não compreendi nada...

Ione: [...] eu fiquei pensando no esforço de vocês para me atender, para estudar, para fazer as leituras [...] é muito esforço, eu sei que não é fácil, tirar a gente do lugar [...]

Edna: Mas, mesmo a vezes a gente tendo [...] na faculdade [...] a psicologia [...] eu poderia ter estudado melhor, como se diz, ter avançado mais...

Neila: **Só que agora não tem como a gente também trabalhar sem pensar por que já foi mexido... Então, não tem como mais...**

Edna: **Já plantou a sementinha...**

Neila: A gente fica se perguntando toda hora...[...] como que é? O quê que essa criança espera? O quê que ela precisa?

Edna: **É uma pergunta e ao mesmo tempo uma acusação** [...] A sensação que eu tenho é justamente essa, ele [autor] vai falar, colocar essa criança em várias situação né, e depois fazer uma a uma mais não é assim só com a leitura, **parece que a gente tem que ir reafirmando para a gente conseguir compreender esse ponto da criança na sociedade** [...].

Ione: [...] ele fala que a definição desses períodos [...] revelam as leis [...] de transição entre um período e o outro que no modelo que ele critica [...], o modelo naturalista, não se considerava [...] a transição; tudo era creditado [...] ao desenvolvimento, a maturação [...], se desenvolvia, portanto, tinha condições de aprender. O que ele vem propor é exatamente o contrário, a medida que a aprendizagem se especifica, se qualifica, se complexifica, mais desenvolvimento ela promove, na contramão do que vinha propondo Piaget. Ele parte de outro pressuposto: o da aprendizagem que alavanca o desenvolvimento, não esperar que a criança primeiro se desenvolva para depois aprender [...] outra coisa que ele tocou foi o que chamou de um sistema social unitário [...] **com vistas no desenvolvimento multilateral completo das capacidades de cada um dos seus membros, utilização plena das possibilidades que existem em cada período do desenvolvimento** [...].

Neila: **Eu acho que a gente deveria aprofundar muito mais na psicologia e também na pedagogia, se a gente for ver por que é muito pouco né. [...]. Para a gente compreender toda essa [teoria], é muito complexo [...]. Porque seria o essencial ao mesmo tempo para você desenvolver essa compreensão [...]**

Edna: Porque tem pessoas que vai usar e falar assim, por exemplo, vamos usar a fala [como exemplo] ela vira e fala assim ó, ‘ah é assim mesmo [...] até dois anos e meio, por exemplo, é natural, até três anos é natural’ e **a gente acredita que se a gente estimular essa criança ela tem uma tendência que isso aconteça mais rápido, aí entra no social...**

Neila: **“E aí eu fiquei pensando assim [...] eu enquanto alfabetizadora eu sempre fui trabalhando mais na perspectiva do letramento, trabalhando textos, músicas e fui indo e indo e no final eles sempre saiam aprendendo ler e escrever, só que assim, não existia essa clareza desse processo, o momento que a criança ela tá aprendendo, é nessa vivência da leitura diária ali, desse contato que ela tem aqui, aí a gente não para pra fazer essa reflexão lá no momento né... [...] Eu percebo em mim uma mudança assim, no olhar da criança no mundo, na realidade que ela vive, nas experiências, porque muitas vezes a gente não para pra pensar antes, pelo mesmo antes de eu ter tido essa clareza de muitas coisas, eu acho que a gente consegue**

¹⁸³ *Cena* produzida no 10º encontro de estudo realizado em 14/03/2019. Continuação da discussão do texto: *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância* de D. B. ELKONIN. Ensino Desenvolvimental: Antologia – livro 1- Orgs.: LONGAREZI; PUENTES, 2017.

compreender muito mais a realidade da criança e a criança em si, porque aí é isso que você falou, a gente vai percebendo tanta coisa que tá além daqui [...] nossa, é muito, muito amplo...[...]".

Embora as dificuldades de compreensão dos conceitos apresentados no texto, segundo as professoras, ainda persistirem, a *cena* em destaque parece apreender movimento importantes que demarcam mudanças nos referenciais compreensivos dessas professoras.

Em nossa compreensão, isso parece estar bem demonstrado nessa fala da professora Neila quando a mesma constata: "*Só que agora não tem como a gente [...] trabalhar sem pensar, por que já foi mexido [...]. Então, não tem como mais...*". A constatação a que chegou essa professora é em seguida reafirmada por sua colega Edna: "*já plantou a sementinha...*".

Sínteses importantes características da vivência da unidade *conteúdo-forma* podem ser observadas em muitas das falas das professoras que, por sua vez, se ligam a vivência da unidade *imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*, esta última entendida enquanto a emergência do novo que "se expressa enquanto processo de tomada de consciência (LONGAREZI, 2020b, p. 68).

[...] a tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela obutchénie. [...] a tomada de consciência ingressa pela porta dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2007, p. 315).

A fala da professora Neila parece demonstrar o que Longarezi (2020b) chamou de expressão do novo. Vejamos: "*E aí eu fiquei pensando assim [...] eu enquanto alfabetizadora eu sempre fui trabalhando mais na perspectiva do letramento, trabalhando textos, músicas e fui indo e indo e no final eles sempre saíam aprendendo ler e escrever, só que assim, não existia essa clareza desse processo, o momento que a criança tá aprendendo, é nessa vivência da leitura diária ali, desse contato que ela tem aqui, aí a gente não para pra fazer essa reflexão lá no momento né... [...] Eu percebo em mim uma mudança [...]*". Franco (2015, p. 96-97) nos ajudou a refletir sobre isso:

Os produtos subjetivos desses processos são neoformações, mudanças qualitativas no desenvolvimento da professora [...], a formação de novos processos mentais e apropriações conceituais. Os produtos objetivos desses processos são as transformações da realidade [...] isto é, das relações sociais e concretas entre professor e estudantes, professor e métodos [...].

Assim, se concordamos com Franco (2015), os novos processos mentais e as apropriações conceituais empreendidas pelas professoras Edna e Neila podem produzir transformações na realidade na qual atuam.

Ainda conforme nos advertiu Moura (2000) e também Souza (2004), o conjunto das *Cenas* que caracterizam um determinado *Episódio* precisa dar conta da totalidade a qual o *Isolado* abrange, nesse caso o *Isolado A* desta pesquisa ao qual denominados de *O encontro coma a teoria*. Nesse sentido faz-se necessário

[...] dar clareza, enquanto síntese/totalidade de cada isolado em si, com base no que se pretende demonstrar nos episódios, de modo que do todo às partes e de volta ao todo se tenha a visão do fenômeno em seu movimento. No mesmo sentido, dar clareza, enquanto síntese/totalidade de cada episódio em si, com base no que se pretende demonstrar pelas cenas, evidenciando o movimento do fenômeno (COELHO, 2020, p. 2017).

Desde o nosso ponto de vista, as três *Cenas* que compõe o *Episódio A1*, “*É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?*”, em nossa compreensão, demonstram o encontro ocorrido entre as professoras partícipes desta pesquisa com bases teórico-metodológicas que, até aquele momento eram inéditas para elas. No entanto, à medida que buscavam aprofundar suas compreensões sobre os fundamentos e princípios da nova base teórica, elas o faziam articulando-os aos seus anseios didático-pedagógicos mais cotidianos. Nesse sentido, as *Cenas* analisadas no interior do *Episódio A1*, em seu conjunto, ao mesmo tempo que revelam as dificuldades de compreensão de alguns conceitos relatadas pelas professoras, também identificam esforços genuínos por parte delas no sentido de elucidar esses mesmos conceitos tanto em articulação com os demais estudos realizados, alguns deles, inclusive, anteriores a participação dessas professoras nesta pesquisa-formação, quanto com as suas próprias práticas didático-pedagógicas. Práticas essas que, no momento da realização desta pesquisa-formação, colocaram-se em franco confronto com as transformações que estavam sendo produzidas pelas novas formas de pensamento que passaram a constituí-las enquanto pessoas e professoras. Em que pese todo o processo formativo capturado pelo *Episódio A1*, “*É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?*” ter sido inicialmente bastante difícil, segundo palavras das próprias professoras, é possível afirmar que, apesar das dificuldades, ambas se colocaram em efetiva atividade formativa de base desenvolvimental, conforme esperávamos que ocorresse.

Passemos, em seguida, para o *Episódio A2* ao qual denominamos: “*É tão bom sair dessa zona de conforto*” que também compõe o *Isolado A* desta pesquisa (*O encontro coma a teoria*). Nesse *Episódio*, por meio das *Cenas* que o constitui, segue-se observando o movimento empreendido pelas professoras no sentido em tentar compreender e generalizar para as suas realidades de sala de aula, alguns dos princípios, conceitos e fundamentos discutidos em nossos

encontros de estudo, todavia observa-se que esses novos movimentos também apresentam características qualitativamente novas.

5.2.2 Episódio A2: “É tão bom sair dessa zona de conforto”

Vê-se nesse *Episódio* de formação transformações importantes nas perspectivas compreensivas das professoras partícipes que aludem à ideia de saída de um lugar teórico que conferia a elas uma certa condição de comodidade em relação ao trabalho que desenvolviam, mas que ao mesmo tempo as inquietava, para outro lugar cuja exigência de desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência desenvolvedora se impôs; um processo deveras complexo cuja ideia central parece ter sido captada na frase que dá nome ao *Episódio* ora em discussão: “*É tão bom sair dessa zona de conforto*”.

As três *Cenas* que integra esse *Episódio* reúnem diálogos ocorridos no âmbito dos encontros para o estudo do artigo intitulado ‘A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil’¹⁸⁴, de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo e Marco (2021a; 2021b)¹⁸⁵.

Em linhas gerais, esse texto discute o processo de desenvolvimento do pensamento teórico por meio do trabalho escolar a partir da análise de uma atividade pedagógica realizada com um grupo de crianças com cerca de cinco anos de idade, a luz da Atividade Orientadora de Ensino (AOE)¹⁸⁶ que, por sua vez, estrutura-se a partir dos fundamentos da THC e da TA.

¹⁸⁴ O estudo do texto ‘Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil’, de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo e Marco (2021a, p. 16-35), se deu a partir do material que se encontrava no prelo desde o ano de 2019. Esse texto, quando ainda estava no prelo, foi cedido para os fins específicos dos estudos realizados nesta pesquisa-formação por uma das suas autoras e também orientadora deste trabalho de pesquisa, professora Dr^a Andréa Maturano Longarezi. Por essa razão, consta que o período de realização dos estudos do referido texto é 2019, mas sua publicação em 2021.

¹⁸⁵ Também em 2021 saiu a publicação desse mesmo texto em língua inglesa em uma revista polonesa conforme referência: MUNHOZ, Ana Paula G.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, Carolina P.; PIOTTO, Debora C.; ARAUJO, Elaine S.; MARCO, Fabiana F. Formation of theoretical thinking in preschool children in the cultural-historical perspective. Journal: Forum Oświatowe. Polônia, Vol. 33, n.1, 2021b.

¹⁸⁶ Atividade Orientadora de Ensino (AOE), configura-se como uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento do pensamento teórico tanto para quem ensina quanto para quem aprende (MOURA, 2001; MOURA, ARAÚJO, MORETTI, PANOSSIAN; RIBEIRO, 2010). De acordo com Moura (2001, p. 227), “Os fundamentos teórico-metodológicos da AOE, cujos pressupostos estão ancorados na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, são indicadores de um modo de organização do ensino para que a escola cumpra sua função principal, que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes e o desenvolvimento de suas personalidades. Assim, a AOE, como mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto: o ensino de conceitos. E é instrumento do estudante que age rumo à apropriação de conhecimentos teóricos a serem objetivados pela AOE. Desse modo, a AOE tem as características de fundamento para o ensino e é também fonte de pesquisa sobre o ensino. Portanto, trabalhadores da educação escolar que atuam nessas esferas podem usar tais fundamentos para identificar motivos, necessidades, ações desencadeadoras e sentidos atribuídos pelos sujeitos no processo de ensino.”

Segundo as autoras, o texto procurou evidenciar as mediações pedagógicas consideradas por elas como necessárias para que os conhecimentos se constituam como conteúdo central da atividade de ensino da professora.

Ao final do primeiro encontro para o estudo do referido texto, propusemos às professoras a apreciação do vídeo que registrou a atividade pedagógica realizada por meio de uma história virtual denominada de ‘A viagem de Ulisses’¹⁸⁷, desenvolvida com esse grupo de crianças, e que se tornou o foco das análises apresentadas no texto em debate.

A atividade pedagógica registrada no vídeo retrata o que no interior da AOE, Moura (1996; 1997; 2001) e Moura *et al* (2010; 2019) designou como história virtual do conceito¹⁸⁸. Nesse vídeo é possível observar que a professora que conduz a realização da atividade o faz orientada para a formação e desenvolvimento de dimensões do pensamento teórico já em crianças na fase final da pré-escola (cinco anos), aspecto que atraiu bastante a atenção das professoras Edna e Neila e, por conseguinte, deu a tônica, a partir desse momento, de todo o processo formativo que organizamos sobre a base do estudo desses materiais (texto e vídeo).

Não obstante, as *Cenas* que compõe o *Episódio A2*, “*É tão bom sair dessa zona de conforto*”, captam movimentos de pensamento importantes dessas professoras suscitados pelos materiais referidos, todavia na relação que os seus conteúdos estabelecem tanto com os demais

¹⁸⁷ “A história virtual “A viagem de Ulisses” tem sua origem no trabalho desenvolvido com um clássico de literatura, A Odisseia, na adaptação da autora Ruth Rocha. A partir da história de Ulisses, é criada pelos professores uma história virtual na qual o herói grego é capturado pela poderosa feiticeira Circe, que o mantém refém e o obriga a determinadas tarefas. De acordo com a história virtual, logo que aporta na ilha, a feiticeira destitui Ulisses de todos os seus conhecimentos matemáticos e dá a ele a tarefa de cuidar dos animais da ilha, de modo que nenhum se perca. Sem os conhecimentos matemáticos, Ulisses pede ajuda às crianças, por meio de uma carta, para resolver o seguinte problema: como ele poderia fazer isso sem saber contar? Do contrário, não seria libertado. As crianças se mobilizam com a necessidade do herói e o ajudam por meio de uma carta, propondo que ele controle a quantidade de animais por meio da correspondência um a um: uma pedrinha para cada animal. Na continuidade da atividade de ensino, Ulisses agradece a ajuda recebida e apresenta um novo problema que ele tem para resolver: a quantidade de animais aumentou muito, e já não seria possível controlar usando a correspondência de uma pedrinha para cada animal. Então, muito preocupado com a enorme quantidade de animais de que agora deveria tomar conta, ele pede ajuda novamente às crianças para que consiga fazê-lo utilizando uma pequena quantidade de pedrinhas. Assim, a história sintetiza o seguinte problema desencadeador de aprendizagem: Como Ulisses pode controlar uma quantidade muito grande de bichinhos de que ele tem de cuidar, sem carregar tantas pedras? Tal problema coloca a criança diante de uma situação semelhante ao problema humano vivido no processo de criação do conceito de número: controlar quantidades cada vez maiores com o menor número de objetos-signos possível” (MUNHOZ; LONGAREZI; NASCIMENTO; PIOTTO; ARAÚJO E MARCO; 2021a, p. 25).

¹⁸⁸ Moura (1996; 1997; 2001) e Moura *et al* (2010; 2019), têm utilizado em suas atividades de pesquisa ou de ensino o que denominou de situações desencadeadoras de aprendizagem, dentre essas o jogo pedagógico, as situações emergentes do cotidiano e a história virtual do conceito. A atividade pedagógica ‘A Viagem de Ulisses’ se constitui o que esse autor denominou de história virtual do conceito. De acordo com Moura; Araujo e Serrão (2019, p. 422-423): “Essas situações desencadeadoras de aprendizagem têm em comum a possibilidade de conter potencialmente o problema gerador da tensão que coloca os sujeitos em atividade. No caso da educação escolar, a situação desencadeadora de aprendizagem visa, necessariamente, à apropriação de conhecimentos considerados relevantes do ponto de vista social, para que o sujeito esteja munido com ferramentas teóricas, metodológicas e éticas que lhe proporcionem a participação de modo pleno na comunidade à qual pertence”.

temas estudadas anteriormente em nossa pesquisa-formação quanto a outras experiências formativas das quais essas professoras participaram e, ainda, às suas experiências como professoras de Educação Infantil há mais de uma década. Tudo isso, claro, articulado às atividades didático-pedagógicas que desempenhavam junto as crianças de seus respectivos agrupamentos naquele momento, haja vista, conforme enfatizou Moura (2000, p. 36), a “prática educativa não começa do zero”; quando se quer modificá-la é preciso considerar que já existem conhecimentos diversos adquiridos no curso de toda a formação anterior.

As *Cenas* em destaque, nessa perspectiva, revelam com considerável nitidez o intercruzamento de vivências, por parte das professoras partícipes desta pesquisa, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento*, condição fundamental, conforme a perspectiva teórico-metodológica assumida neste trabalho, para uma formação didática dialética e potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças na educação infantil.

Cena A2.1¹⁸⁹

Neila: Isso aqui é do vídeo [...] não sei se era assim mas eu fui compreendendo a situação da atividade e pensando [...] se fosse eu aplicando lá na sala [...] eu identifiquei que a época no caso a infância e que o período de três a seis anos é a atividade principal, no caso, o jogo de papéis né, ai fui fazendo as ligações, a influência dos estudos de Vygotsky e de Leontiev que levaram a essa compreensão dessa atividade principal para criança nessa faixa-etária, não sei se está correto...[...] Ai eu fui compreendendo assim, por partes é que a atividade principal nessa faixa é brincar, a brincadeira mas com um foco maior nessa fase, no jogo de papéis que é a maneira mais [...] profunda da criança compreender esse mundo que ela vive [...] eu vi mais ou menos dessa forma assim, porque lá na frente vai falar que essas histórias virtuais [...] dessa metodologia, vem fazer a criança compreender o conhecimento produzido pela humanidade, ai eu fiquei pensando assim, poxa se ele já soube resolver aquela situação naquela amplitude né, que o raciocínio dele foi lá na frente, já contemplando mesmo o que seria [...] o objetivo da atividade. [...] isso aqui eu até anotei que eu achei que remeteu lá naquele primeiro texto que a gente veio a entender o que seria didática [...] desenvolvimental: ‘a aprendizagem do conteúdo é um movimento intencional e dinâmico envolvendo uma situação problema, o processo de solução e a verificação das hipóteses estabelecidas’ é... ai eu achei interessante que vem colocando a solução matemática correta é a partir da problematização daquele problema porque as crianças estão lá empolgadas com o lúdico que é a carta, trazer a história, mais ao mesmo tempo a professora tem uma intensão que é desenvolver esse raciocínio na criança, não sei se eu estou compreendendo da forma correta.

Ione: Sim, perfeitamente. A compreensão teórica daquela professora para organizar uma atividade que envolva [...] a inserção dessa criança num problema real a partir do lúdico, é que faz a diferença na atividade, ela poderia, talvez, se não estivesse preparada, nem chegar a uma formulação dessa alegando que ‘as crianças não vão conseguir...’ [...] Dois elementos para complementar: primeiro a atividade principal que você identificou como atividade de jogo de papéis; segundo: como vimos essa atividade é considerada fundamental nessa idade porque é ela que alavanca todos os outros processos de desenvolvimento da criança nessa etapa.

Neila: Isso. [...] Por ser o interesse principal dela que é o brincar...[...] Porque é o ponto crucial, principal que ele vai desenvolver todas as outras competências... [...] tem umas coisas que eu coloquei aqui que eu gostaria que você explicasse melhor ‘**apropriação da criança do papel da pessoa adulta**’ que me chamou atenção né, que foi o

¹⁸⁹ Cena produzida no 11º encontro de estudo realizado no dia 22/03/2019. Texto: A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo; Marco (2021a, p. 16-35). Nesse dia, também fizemos a apreciação do vídeo que retrata a atividade pedagógica analisada pelas autoras acima citadas nomeada de ‘A viagem de Ulisses’.

que eu falei anterior é e o ‘**caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais**’, ai as ações objetais seria essa resolução desse problema que tá ali’, ali no caso ‘como levar o animal para passear e ao mesmo tempo representar essa quantidade de animais sem levar muitas pedras?[...] É, isso que eu fiquei procurando assim entender, será que está relacionado a isso, ou não? **Também, a forma que a gente compreende a atividade agora, né. [...]**... esse caráter representativo generalizado da criança depois que ela está nessa ação objetal que ela consegue compreender mais essas abstrações...[...]. **Porque aí ele teve tipo um, um saltzinho ali, aí ele já consegue ver de outra forma...**

Ione: [...] a partir de então, não é mais uma [...] mera manipulação que passa a organizar relação dele com a realidade é também esse novo conteúdo psicológico que ele conseguiu desenvolver [...].

Neila: Então essa ação com o objeto inclui no sistema das relações humanas, nesse sentido social seria aquele momento em que eles estão em roda e ai a criança fala assim, ‘uma pedrinha para um pintinho’ ai enquanto isso ele está ouvindo o que o colega está falando, ao mesmo tempo outro falou outra coisa e ai de repente ele levantou da cadeira porque ele teve aquele momento, é nessa relação também com o outro? Com essa convivência, com essa discussão, por exemplo, que eles estavam em roda, ele também nesse movimento ele está, tá, faz parte dessa construção dele?

Ione: [...] o sentido social da atividade não é só o ato de desenvolver a atividade coletivamente [...] se trata de uma atividade com sentido humano, pensar no Ulisses que precisa cuidar e contar os animais; ele está com um problema real para resolver. Esse problema, é uma atividade humana que está no campo de compreensão das ações humanas [...].

Edna: Eu [...] visualizei a questão da atitude da professora, eu não articulei dessa forma [...]. Então eu peguei aquele pedacinho assim ó *‘e notado que durante a assimilação o pequeno se depara com a necessidade de denominar novas ações objetais sem as quais é impossível realizar atividade adulta, o adulto aparece ante a criança como o portador de novos e cada vez mais complexos procedimentos de ação com os objetos de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar na sociedade circundante, atividade da criança com relação ao objeto é social né, social e a criança, o adulto e o social representam um processo único no qual formam sua personalidade’*, **ai eu coloquei, no vídeo da viagem de Ulisses e percebi a professora, adulto, complexificando o problema no intuito de aguçar o pensamento das crianças diante de possíveis soluções, não diminuindo a forma de pensar de nenhuma delas, mais fazendo elas perceberem as dificuldades das soluções em relação aos objetos.**

Ione: Ela vai colocando questões para instigar o grupo todo a pensar soluções né, [...] tá compreensível que o papel da professora é fundamental nesse momento...

Edna: [...] então eu vejo assim, quando eu passei os olhos para relacionar [vídeo e texto] eu falei não, e a gente sempre está falando como que os professores se reorganizam, como os professores estão preparados para essa criança, o que fazer, por isso que eu articulei assim...

Ione: Foi bom você pensar assim, porque aí você viu a centralidade da organização didático-pedagógica da professora no sentido de contribuir para o desenvolvimento psíquico daquela criança e de todas as outras crianças naquela atividade [...].

Neila: [...] aí eu fiquei pensando aqui, **é o interesse da criança, sim, mas o professor tem que ter um planejamento seu [...] fazer essa mediação para estimular, instigar esse salto desse raciocínio, desse desenvolvimento dessa interação, dessa fala, dessa discussão [...]. Pelo menos assim, ao meu ver, todas as vezes que eu retomei, que eu li e reli eu não identifiquei tão profundo assim como eu estou entendendo agora essa relação, esse desenvolvimento psíquico voltado [...] para esses períodos...[...]** Porque assim, se a gente for pensar bem essa situação da leitura da carta, situação problema, essas hipóteses, ela tá nessa época própria da infância voltada para essa atividade de jogo de papéis de três a seis anos, se eu propuser essa atividade em um outro momento ela não vai dar certo [...] Não vai atingir, porque eles não vão estar nesse período, nesse nível para desenvolver [...] não sei se eu estou entendendo direito...[...] igual por exemplo, a escrita que a gente fica sempre querendo que a criança faça atividade escrita [...] não é que ela não tenha que fazer, mas assim, são momentos que ela não está pronta, ela pode fazer mas será que ela compreendeu de fato aquela atividade [...].

Edna: Nossa, **é tão bom sair da zona de conforto, porque acaba sendo uma zona de conforto para o professor, é isso que eu falo, vai lá no sentimento, quase que de culpa né [...] poderia ter ido além, mas você fica nessa, nessa zona de conforto [...]. Eu estou assimilando lá na minha sala essas situações [...].**

Neila: Porque aí eu já percebi, assim ao logo desse nosso estudo que a maneira mais correta de trabalhar, desde quando a gente começou [a estudar] a minha abordagem enquanto professora ela mudou demais, por quê? Porque eu compreendo o momento que ela [a criança] tá, eu compreendo o que é importante para ele, o quê que é principal para ele naquele momento ao invés de eu ficar tentando fazer coisas que não é de interesse dela, que ela não tá nem ai, que ela não quer e ficar às vezes insistindo naquela prática que pra elas não vai ter esse salto do desenvolvimento, até aproximar pelo menos do que a gente está estudando aqui, então assim, eu consigo perceber muito bem hoje assim, em relação ao que eu era antes, a minha prática, eu sempre quis, eu sempre estudei [mas] parecia que não é tão profundo assim igual à gente tá fazendo agora, nessa compreensão, então assim ontem eu fiquei muito feliz de ter conseguido [...] Sem ele [o estudo]

eu não sei se eu teria essa intervenção lá naquele momento, então assim eu fui buscando mesmo e a gente... é engraçado [...] muda demais, nossa! Não tem nem o que ver, você olha para a criança de outra forma, você entende a fala dela de outra forma. [...] Me chamou atenção assim, na minha compreensão aquele momento que a criança levanta e tem aquela sacada mesmo do momento [...] ele já fez aquela representação máxima ali [...] ele alavancou o desenvolvimento dele naquele período que ele está ali? Ou não, ele está mesmo em atividade ali, é esse o movimento dele da construção do conhecimento dele?

Ione: O quê que você acha?

Neila: Eu acho que ele alavancou. Ele deu um salto em relação aos colegas que estava lá, ou não? [...] eu estou em dúvida se o movimento é esse mesmo [...] porque assim [...] cada um compreende de uma forma né...[...] Então só para concluir o meu raciocínio, ele alavancou aquele momento ali e ele já está pronto para avançar mais, ou esse movimento [...] nessa faixa, nesse período não significa que ele vai saltar para um outro? [...] O meu tempo vai ser diferente do dela, mesmo a gente estando no mesmo período...[...] É, eu fiquei muito ligada [...] eu fiquei tentando fazer um monte de relações com o que a gente faz...[...] Só pra terminar mesmo [...] eu achei que depois, **na hora que eu estava saindo lá de casa que eu retomei um pouquinho antes de vir eu li de novo, ai parece que eu achei muito bom, ai eu, queria ler agora: “Só quando a ação com o objeto se inclui no sistema das relações humanas, põe-se em evidencia nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação na direção das outras pessoas”, eu acho que ai me fez refletir...**

Edna: A gente nunca mais vai ler uma passagem da proposta do CMEI com o mesmo olhar.

A *cena* em destaque nos parece ilustrativa do problema central desta investigação: ‘o que’ e ‘como’ movimentam o processo formativo das professoras partícipes desta pesquisa-formação para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvidora da personalidade na educação infantil.

Parece-nos claro que, nesse momento, o ‘que’ movimentam o processo formativo dessas professoras, numa perspectiva desenvolvimental, passa pela vivência das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento*, manifestada tanto por meio de palavras quanto por gestos, olhares, suspiros, sentimentos diversos, etc., por meio dos quais essas professoras buscaram traduzir suas sínteses compreensivas revelando, desse modo, suas próprias vivências em relação a essas unidades dialéticas.

No que tange a essência da unidade *conteúdo-forma*,

[...] com foco especificamente nos processos didáticos, é a expressão plena da compreensão do conhecimento enquanto totalidade e da inexistência de produtos descolados dos processos nos quais se constituem. Com essa concepção, entende-se que os processos compõem os produtos e, assim, vê-se o lógico e o histórico do conteúdo encarnados em sua própria essência. Tal abordagem constitui-se o núcleo da unidade conteúdo-forma (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA 2018, p. 461).

A elaboração a que chegou a professora Neila parece caracterizar bem a vivência dessa unidade, nos termos que essa é apresentada pelas autoras acima citadas; vejamos: “[...] isso aqui eu até anotei que eu achei que remeteu lá naquele primeiro texto que a gente veio a entender o que seria didática [...] desenvolvimental: ‘a aprendizagem do conteúdo é um movimento intencional e dinâmico envolvendo uma situação problema, o processo de solução e a verificação das hipóteses estabelecidas’”.

Mais adiante, essa mesma professora, valendo-se dos termos e conceitos tratados no texto em discussão ela então sintetiza: “*Também a forma que a gente compreende a atividade agora, né [...]... esse caráter representativo generalizado da criança depois que ela está nessa ação objetual que ela consegue compreender mais essas abstrações...[...]. Porque aí ele teve tipo um saltzinho ali, aí ele [se referindo a criança mostrada no vídeo no momento da atividade pedagógica] já consegue ver de outra forma...*”.

A compreensão a que chegou essa professora, nesse momento, revela o seu esforço em tentar refletir sobre a situação retratada no vídeo pela lógica da ciência que estamos estudando, movimento que se constitui a essência da vivência da unidade *conteúdo-forma* na perspectiva desenvolvimental.

A unidade conteúdo-forma implica, portanto, a organização didática da *obutchénie*, pela via da formação do conceito científico, com o estudo do lógico-histórico dos conceitos, encontrando nos nexos conceituais caminho de apropriação do nuclear do conceito, desenvolvendo um pensamento epistemológico da ciência que se estuda; não se apropriando apenas do produto da ciência, mas aprendendo a pensar pela lógica da própria ciência, desenvolvendo o pensamento teórico-científico nas várias áreas do conhecimento (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA 2018, p. 462).

Também identificamos muitos momentos na *cena* em destaque que são característicos da vivência das professoras da unidade *imitação-criação*; imitação que na THC se constitui condição *sine qua non* da criação. Isso parece ter ficado bem demonstrada na passagem em que a professora Edna diz: “[...] *ai eu coloquei, no vídeo da ‘Viagem de Ulisses’ e percebi a professora, adulto, complexificando o problema no intuito de aguçar o pensamento das crianças diante de possíveis soluções, não diminuindo a forma de pensar de nenhuma delas, mais fazendo elas perceberem as dificuldades das soluções em relação aos objetos*”. Edna, valendo-se do que observara naquele momento em relação a atitude da professora mostrada no vídeo, claro, dentro de um conjunto muito mais amplo de referências que há muito vem sendo construídas por ela, pôde, então, refletir sobre uma determinada postura docente assumida no trato do conhecimento na Educação Infantil.

É nesse sentido que Longarezi, (2020b, p. 67) afirma que a unidade *imitação-criação* tem sua “célula-mãe na aprendizagem colaborativa, entendida como aquela capaz de transformar, em real, o nível possível de desenvolvimento [...]”, portanto, circunscrita à ZDP dos sujeitos envolvidos nela.

Conforme também nos adverte Vigotsky (2009),

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Como o cérebro humano, de acordo com Vigotsky (2009), não é somente um órgão que conserva e reproduz as experiências anteriores, ele também combina e reelabora essas experiências de forma criadora.

[...] 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. (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Combinações, reelaborações e generalizações empreendidas pelas professoras partícipes ocorreram de forma constante e criativa, reafirmando o sentido atribuído por Vigotsky ao termo criação. Neila explicita esse movimento quando diz: *“Isso aqui é do vídeo [...] se fosse eu aplicando lá na sala [...] eu identifiquei que a época, no caso a infância e que o período de três a seis anos a atividade principal, no caso, o jogo de papéis né, aí fui fazendo as ligações, a influência dos estudos de Vygotsky e de Leontiev que levaram a essa compreensão dessa atividade principal para criança nessa faixa-etária”*.

Essa professora prossegue: *“se a gente for pensar bem essa situação da leitura da carta, situação problema, essas hipóteses, ela tá nessa época própria da infância voltada para essa atividade de jogo de papéis de três a seis anos, se eu propuser essa atividade em um outro momento ela não vai dar certo [...] Não vai atingir, porque eles não vão estar nesse período, nesse nível para desenvolver [...], igual por exemplo, a escrita que a gente fica sempre querendo que a criança faça atividade escrita [...] não é que ela não tenha que fazer, mas assim, são momentos que ela não está pronta, ela pode fazer mas será que ela compreendeu de fato aquela atividade [...]”*

A atividade pedagógica retratada no vídeo, bem como a leitura do texto que analisa teoricamente essa atividade, inspirou muitas combinações e reelaborações que demonstraram a vivência da unidade *imitação-criação* por parte das professoras. Porém, conforme salientado

anteriormente, só é possível imitar no interior de uma determinada ZDP que, por sua vez, “determina esse campo de transições acessíveis, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p.331). Dito de outro modo, a imitação somente se realiza no interior de um campo de possibilidades que, no caso desta pesquisa, foi aberto pelo esforço de apropriação, por parte das professoras participantes, dos referenciais teórico-metodológicos desenvolvimentais em estudo.

É por essa razão, ainda de acordo com Vigotsky (2006c, p. 268), que, ao falar de imitação não se está referindo a um processo meramente mecânico, mas sim de “uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”.

Podemos dizer que, do ponto de vista teórico-prático, a compreensão da operação intelectual retratada no vídeo tornou factível para essas professoras, o que até então não parecia ser: compreender como possível, mediante a organização didático-pedagógica da professora, a antecipação de processos que potencialize desenvolvimento do pensamento teórico já na educação infantil. Dessa forma, incorpora-se ao nível real de desenvolvimento teórico-prático das professoras um novo nível possível alavancado, acreditamos, pelo vivência da unidade *imitação-criação*, claro, em articulação direta com as demais unidades dialéticas promotoras de uma *obutchénie* desenvolvimental. Conforme afirmou Vigotski (2007, p. 358): “A *obutchénie* é possível onde existe a possibilidade de imitar”, ao passo que a imitação não ocorre sem a colaboração, pois é por meio desta que a imitação se materializa (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; DIAS DE SOUSA; 2016).

Em relação ao destaque relacionado a vivência, por parte das professoras, da unidade *ruptura-desenvolvimento*, “gerada no embate entre as forças contraditórias colocadas em confronto” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 466), escolhemos, dentre outras, duas passagens na qual a professora Edna parece sintetizar esse processo.

As palavras dessa professora, que inclusive dá nome a esse *Episódio*, revelam: “*Nossa, é tão bom sair da zona de conforto, porque acaba sendo uma zona de conforto para o professor, é isso que eu falo, vai lá no sentimento, quase que de culpa né [...] poderia ter ido além, mas você fica nessa, nessa zona de conforto [...]. Eu estou assimilando lá na minha sala essas situações*”. Mais adiante essa mesma professora, então, constata: “*A gente nunca mais vai ler uma passagem da proposta do CMEI com o mesmo olhar*”.

Processos dessa natureza são compreendidos por Vigotsky (2007, p. 315) enquanto “tomada de consciência”.

[...] a tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela *obutchénie*. [...] a tomada de consciência ingressa pela porta dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2007, p. 315, itálico no original).

Tomada de consciência¹⁹⁰ capaz de deflagrar vivências de unidade *ruptura-desenvolvimento*, portanto, “a expressão de que o desenvolvimento só se realiza enquanto processo de ruptura, de síntese, enquanto revelação de superação” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA 2018, p. 466).

Neila caracterizou um de suas vivências de *ruptura-desenvolvimento* da seguinte forma: “[...] desde quando a gente começou [IDF] a minha abordagem enquanto professora ela mudou demais [...], porque eu compreendo o momento que ela [a criança] tá, eu compreendo o que é importante para ele, o quê que é principal para ele naquele momento ao invés de eu ficar tentando fazer coisas que não é de interesse dela, que ela não tá nem aí, que ela não quer e ficar às vezes insistindo naquela prática que pra elas não vai ter esse salto do desenvolvimento, até aproximar pelo menos do que a gente está estudando aqui, então assim, eu consigo perceber muito bem hoje assim, em relação ao que eu era antes, a minha prática, eu sempre quis, eu sempre estudei [mas] parecia que não é tão profundo assim igual à gente tá fazendo agora, nessa compreensão, então assim ontem eu fiquei muito feliz de ter conseguido [...] Sem ele [o estudo] eu não sei se eu teria essa intervenção lá naquele momento, então assim eu fui buscando mesmo e a gente... é engraçado [...] muda demais, nossa! Não tem nem o que ver, você olha para a criança de outra forma, você entende a fala dela de outra forma”.

Todos esses processos, vivenciados de forma compartilhada entre as professoras partícipes desta pesquisa e a pesquisadora, orientados pela perspectiva desenvolvimental, foram fundamentais para a configuração de novos contornos de pensamento desse trio de professoras de Educação Infantil no sentido de fomentar uma formação docente de natureza contínua e dialética e potencialmente desenvolvedora da personalidade integral da criança nessa etapa educativa.

Também ficou claro para nós o quanto tudo isso colocou as professoras em outra rota compreensiva, ou seja, principalmente em relação a centralidade do trabalho didático-pedagógico desenvolvido na Educação Infantil estar orientado teoricamente por uma perspectiva desenvolvimental e, por essa razão, efetivamente desenvolvedora das crianças a partir da proposição de atividades promotoras de aprendizagem, logo, de desenvolvimento.

¹⁹⁰ Tomada de consciência entendida aqui enquanto reflexão “por parte dos sujeitos das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166).

A *cena* A2.2, destacada a seguir capta novas dimensões do desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência das professoras participantes desta pesquisa. Vejamos.

Cena A2.2¹⁹¹

Neila: [...] essa criança na relação dela com o mundo [...] voltando lá naquela questão que ainda ficou em aberto, [...] essa relação dela com o mundo, é dela compreender o espaço que ela está? Ela poder agir sobre ele? Essa questão da autonomia dela ter essa capacidade de se colocar e de compreender? [...].

Ione: Sim, mas parece que vai além disso...

Neila: [...] nossa, isso mexeu demais comigo, [...] quando eu estava lendo eu não conseguia me desprender do que vivo aqui [no CMEI]; essa educação ela é viva ela mexe com o outro, a criança está em movimento, ela está sendo construída para essa sociedade, para esse mundo. Quem é essa criança que tá sendo trabalhada?

Ione: [...] isso é muito sério [...]. Neila, uma vez a gente conversou aqui sobre as chamadas metodologias ativas que pode ser, no fundo, um processo tradicional de ensinar embora aparentemente com tantas novidades. Com isso, a gente pode estar incorrendo em um tradicionalismo ferrenho ao ponto de não [...] permitir ver o que de fato é novo [...].

Neila: E achando que está fazendo diferente... [...] isso porque assim se a gente tem uma proposta baseada na teoria Histórico-Cultural e a nossa proposta é [a proposta pedagógica do CMEI], porque então tem tantas práticas antigas, tantas práticas tradicionais?

Edna: Mas não é cômodo? [...]. Neila, igual eu falei é cômodo, por exemplo, para o professor é fazer o básico, ele não se mexer [...].

Ione: Eu acho que não é só isso, sabe Edna, quando o pensamento do [...] professor [...] é mobilizado geralmente ele se coloca de outra forma; e o que mobiliza o pensamento do professor? Estudo, estudo denso, teórico, e, dentro do possível compartilhado.

Edna: Pesquisas...

Ione: [...] em que circunstâncias nossos professores têm conseguido estudar com certa densidade?

Neila: Isso, isso. [...] E aí vem cá no próprio capitalismo né, no trabalho você tem que trabalhar muito para você ganhar [...] aquele dinheiro para você gastar o mês inteiro [...]. Porque não tem tempo, gente...

Edna: É um processo, você chega em um processo de sono, por exemplo, é melhor você sentar numa mesa que, por exemplo, no sofá, porque o sofá te chama pra ficar com mais sono, e você tem que prender a sua mente...[...]; prender os seus olhos e a sua mente no texto que é novo para a gente, um processo de compreender esses textos e ao mesmo tempo você estar lendo não só por ler...

Neila: Mais então, só vem dessa angústia mesmo que a gente estava sentindo já dá vontade. Porque se também não tem mudança né, se a gente não tiver a mudança nossa igual a gente já teve [...] E aí a gente refletir sobre tudo. A gente teria que ter esse tempo né, de poder pensar a prática desse jeito, que a gente vai refletir de fato onde que a criança está em qual desse momentos... né, o que precisa alavancar ali ou quem já alavancou naquele desenvolvimento.

Ione: Elas disseram que sim (autoras do texto estudado), se bem conduzido, o desenvolvimento intelectual, no final da educação infantil tem sim traços do que se espera que a criança desenvolva na escola, dentre esses a abstração [...].

Neila: Mas ele [o ensino] tem que ser vivo na escola. [...] Porque se eu for trabalhar matemática, português, geografia, eles têm que ser vivo na vida da criança...

Ione: Tem que ser vivo, tem que ter a história daquele conteúdo [...] tem que ter relação com a realidade, com a história da produção humana naquele conteúdo, naquele conceito, aquele conceito de um para muitos, por exemplo [conceito trabalhado na atividade pedagógica retratada no vídeo], é um conceito matemático super sofisticado, criado na história do desenvolvimento do homem, a partir de suas necessidades reais [...].

Neila: E ela [a criança] está buscando resolver um problema, uma situação que ela vai investigar e que ela vai estar em movimento até chegar...

Edna: Isso que eu falei, então ela [a professora] vai fazer, traçar o objetivo, a turma podia não estar amadurecida, vamos supor.

Ione: Podia, podia não ter chegado aquela formulação.

Neila: Se não tivesse tido aquela criança...

¹⁹¹ *Cena* produzida durante o 13º Encontro de Estudo realizado no dia 02/04/2019. Continuação ao estudo do texto: A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo; Marco (2021a, p. 16-35).

Edna: Então assim, ela [a professora] criou o planejamento dela, criou um texto [história virtual] em cima daquilo ali [...] prevendo com os objetivos o retorno das crianças, o quanto elas poderiam estar se expressando [...] ela ia esperar das crianças para ela aumentar essa complexidade...

Ione: Isso! E ela [a professora] certamente sabia que tinham condições [...] a partir do trabalho já desenvolvido anteriormente.

Neila: Mais ai [...] a atividade também estava direcionada para a atividade psíquica, estava adequada [...] para esse momento psíquico que a criança tava ali... [...]. Essa atividade pedagógica tava respeitando esse momento. [...]. Essa etapa, esse estágio que a criança estava ali. [...]. Porque senão também ela não ia dar o salto.

Ione: A proposta estava dentro da Zona de Desenvolvimento Próximo do grupo de crianças.

Neila: Então, esse é o ensino que a gente tem que dar para a criança para ela estar inserida, para mexer com ela no mundo vivo... [...]. Não é [...] dei o meu planejamento e ok [...] deu tudo certo para mim. E para a criança?

Nessa *Cena* é possível observar importantes movimentos teórico-práticos que, apesar da sobrecarga de trabalho relatada pelas professoras, fator que dificultava uma maior dedicação aos nossos estudos, estes movimentos, ainda sim, foram ocorrendo.

Dentre vários outros momentos em que esse problema veio à tona, nessa *cena*, em especial, ele aparece na fala de Neila da seguinte forma: “*E aí vem cá no próprio capitalismo né, no trabalho você tem que trabalhar muito para você ganhar [...] aquele dinheiro para você gastar o mês inteiro [...]. Porque não tem tempo, gente...*”.

Em relação ao cansaço decorrente da sobrecarga de trabalho, Edna, então, coloca: “*É um processo, você chega em um processo de sono, por exemplo, é melhor você sentar numa mesa que, por exemplo, no sofá, porque o sofá te chama pra ficar com mais sono, e você tem que prender a sua mente...[...]; prender os seus olhos e sua mente no texto que é novo para a gente, um processo de compreender esses textos e ao mesmo tempo você estar lendo não só por ler...*”.

O cansaço e a falta de tempo muitas vezes relatados pelas professoras ao longo de várias passagens no decorrer de toda a pesquisa-formação, nem antes nem nesse momento abalou o interesse e o esforço de Edna e Neila em seguir estudando com vistas na ampliação dos seus referenciais didáticos-pedagógicos a partir da perspectiva desenvolvimental. Pelo contrário, em que pese tais condições, esse movimento de transformação das professoras parecia cada vez mais nítido na medida em que avançávamos nessa tarefa. Entretanto, conforme sabemos, formação-desenvolvimento não é um movimento meramente acumulativo, embora a dimensão quantitativa seja importante, mas trata-se, essencialmente, de um processo de transformação interna, logo, *ruptura-desenvolvimento*.

A síntese a que chegou a professora Neila nos parece representativa desse processo ao dizer que: “[...] *nossa, isso mexeu demais comigo, [...] quando eu estava lendo eu não conseguia me desprender do que vivo aqui [no CMEI]; essa educação ela é viva ela mexe com*

o outro, a criança está em movimento, ela está sendo construída para essa sociedade, para esse mundo”.

Essa passagem nos chamou a atenção quanto às possíveis dimensões que os novos contornos compreensivos dessa professora, de natureza teóricos, possam estar assumindo entendendo ser “uma coisa delicada” de acordo com Certeau e Mayol (2001),

[...] tentar interpretar a interioridade de que vivem ‘os outros’, e trabalhar sobre o avesso das suas representações conscientes, sem ter ao mesmo tempo a certeza de uma verificação possível das afirmações que se fazem (CERTEAU; MAYOL, (2001, p. 146), destaques no original).

Todavia, “submeter esse jogo ao olhar da pesquisa à maneira do mergulhador que põe no rosto uma máscara transparente para contemplar aquilo que a superfície da água lhe esconde” (CERTEAU; MAYOL, (2001, p. 146), é tarefa precípua do pesquisador e, nesta pesquisa, fizemos isso por meio das lentes das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* circunscritas aos *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* definidos para essa análise. Unidades dialéticas “vistas enquanto totalidade no processo educativo [que] podem orientar a organização didática desenvolvimental e dialética” (LONGAREZI, 2020b, p. 66).

Outras passagens importantes, indicativas de processos de mudança na organização didático-pedagógica das professoras também foram observadas na *cena* trazida anteriormente. Uma delas foi o momento em que a professora Neila indaga quase que pra si mesma: “*se a gente tem uma proposta baseada na teoria Histórico-Cultural, e a nossa proposta é [a proposta pedagógica do CMEI], porque então tem tantas práticas antigas, tantas práticas tradicionais?*”.

Mais adiante, ainda lançando mão das reflexões suscitadas pelo texto referência desse encontro de estudo e também do vídeo que retrata ‘A viagem de Ulisses’ a partir dos quais foi produzida a *cena* em análise, essa mesma professora, demonstrando avanços na compreensão do conceito de ZDP assim nos diz: “*Mais ai [...] a atividade também estava direcionada para a atividade psíquica, estava adequada [...] para esse momento psíquico que a criança estava ali... [...]. Essa atividade pedagógica tava respeitando esse momento. [...]. Essa etapa, esse estágio, que a criança estava ali. [...]. Porque senão também ela não ia dar o salto*”. Em seguida essa professora conclui o seu raciocínio: “*Então, esse é o ensino que a gente tem que dar para a criança para ela estar inserida, para mexer com ela no mundo vivo... [...]. Não é [...] dei o meu planejamento e ok [...] deu tudo certo para mim. E para a criança?*”

Nota-se, nessa passagem, aspectos importantes do que em análises teóricas a partir das unidades dialéticas se configuram enquanto efetivo processo de *ruptura-desenvolvimento* que, conforme salientamos anteriormente, influi e sofre influência de outras vivências relacionadas as unidades dialéticas *conteúdo-forma* e *imitação-criação*.

Nesse sentido, a observação da professora Neila quanto a adequação da atividade pedagógica proposta ao grupo de crianças, retratada no vídeo, ao momento do desenvolvimento psíquico em que aquelas crianças se encontravam só foi possível por meio da vivência dessas unidades dialéticas, dentro dos contornos do que estamos tratando neste trabalho como tomada de consciência, logo, mudança na qualidade teórica do pensamento.

[...] ruptura-desenvolvimento, tem seu nuclear nos atributos essenciais do conceito de dialética, enquanto revelação da emergência do novo, como síntese da luta/unidade dos contrários, tendo na dialética o princípio e a lei orientadora do desenvolvimento, cuja chave da transformação está na ruptura. E essa emerge dos confrontos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de *obutchénie-desenvolvimento*, o que implica mudanças qualitativas na essência desses processos. À vista disso, é nessa unidade que o desenvolvimento se expressa enquanto processo de tomada de consciência, generalização abstrata dos atributos essenciais do conceito, mudança na qualidade do pensamento, ruptura-desenvolvimento (LONGAREZI, 2020, p. 68).

Ainda de acordo com essa autora, é papel central da pesquisa-formação dialética e desenvolvimental

Produzir processos que avancem em práticas de ruptura-desenvolvimento, que contribuam, pela unidade conteúdo-forma, para o desenvolvimento do pensamento, na unidade imitação-criação, em que os processos psíquicos-criativos sejam potencializados pela imitação-colaboração (LONGAREZI, p. 68-69).

A *Cena A2.3*, destacada logo abaixo, encerra a tríade de *Cenas* constitutivas do *Episódio A2*, “*É tão bom sair dessa zona de conforto*”, produzidas no âmbito dos estudo do texto A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil (MUNHOZ et al, 2021, p. 16-35).

Em meio aos diversos diálogos ocorridos durante o encontro de estudo no qual foi produzida a referida *cena* foi possível identificar novos estágios de desenvolvimento do pensamento teórico das professoras partícipes desta pesquisa sobre a docência desenvolvida na Educação Infantil. Nesses diálogos se verifica uma ampliação significativa dos referenciais compreensivos dessas professoras acerca do conceito de ZDP e as possibilidades de trabalho com as crianças a partir da compreensão desse conceito que é central na THC.

*Cena A2.3*¹⁹²

Neila: Eu fiz uma fala lá no curso e eu quero só ver com você se eu falei besteira ou não [...]. Na hora que o colega foi apresentar, tanto os professores quanto o grupo estava um pouco...

Ione: Inseguros?

Neila: É, assim, não sabia ao certo se estava correto ou não, assim, como a teoria histórico-cultural, [...] tem algumas diferenças [...] eu creio que de tradução, que foi aquilo que a gente discutiu...[...] eu penso que também na [tradução] de Zona de Desenvolvimento Potencial, real, proximal. Eu lembro muito bem que eu te fiz essa pergunta ‘Ione, tem hora que tem a potencial, ora proximal...’ [...] Tava bem explicadinho porque eu fiz o meu registro, só que eu não levei o do nosso estudo [anotações dos encontros de estudo, IDF], esqueci e aí surgiu essa polêmica lá. O professor falou [...] eu acredito que seja questão de tradução’ **ai eu peguei a fala e afirmei ‘pelo estudo que eu estou fazendo [nossa pesquisa-formação com IDF] mais aprofundado um pouquinho em Vygotsky, até onde eu compreendo, sim, é questão mesmo só de tradução’.** [...]. Mas, e a [zona de desenvolvimento] real?

Ione: É o que já se sabe fazer sozinho [...]. Sem a ajuda [...].

Neila: Ah, então tá, eu estou compreendendo certo. [...] **O proximal tá nesse espaço que tá por vir? [...] eu fiquei doidinha para falar [...] ai eu falei ‘não vou falar não, depois eu vou ter que me explicar né’.** [...] Eles querendo explicar dessa forma, mas eles não encontravam uma palavra e eu estava me coçando lá.

Edna: Pera aí, então esse próximo, nessa fala, é o que está por vir?

Ione: Sim. É tudo que a criança pode fazer, ou os adultos podem fazer, com a mediação do outro, seja o texto, seja a comunicação, seja a música, tudo que é possível ampliar a partir da mediação social.

Neila: E ela [a ZDP] nunca vai ser igual para todo mundo né? Essa zona não é igual. [...] **Quando eu falei assim o pessoal lá ficou me olhando, acho que eles ficaram meio... ai eu falei ‘gente ela nunca vai ser igual para todo mundo, nem que você esteja com uma turma com todo mundo de cinco anos, seis anos, sete anos’.** [...] ah, eu não aguentei...

Edna: Mais você tem que falar porque no dia que a pessoa ler ela vai falar assim ‘nossa, a Neila já falava isso’... [...]

Edna: [...] de onde é que nós pesávamos que essa ZDP era eu e a criança? [...]

[...]

Neila: [...] eu gostei muito da parte [...] quando retoma a questão do pensamento teórico na infância né. [...] Que ele começa na infância, eu fiquei achando, nossa eu li e reli assim, achei muito bom; gostei muito [...] [...] o que ficou mais marcado para mim quando a professora traz a questão, é ela nunca falar né [pela criança], ela sempre estimula a criança a falar.

Edna: E o que me chamou atenção também foram os materiais que ela produziu para o momento, a maquete [...].

Ione: E os animaizinhos também...

Neila: Quer dizer, ela trouxe o lúdico para as crianças [...] do abstrato ao concreto ali, eles estavam vendo, mas ao mesmo tempo ela sempre estimulando, ela nunca falou nada, ela não deu o caminho a ser seguido, porque a gente as vezes se perde nisso, achando que tá estimulando vai dando mais, aí a gente dá o caminho.

Edna: Mas a matemática, se eu pegar o que eu fiz naquela turminha lá, talvez justamente porque eu fiz [...] eles sabiam pegar letra, sabiam isso sabiam aquilo, conforme eu produzi naquele ano né, e a matemática ela fica, parece que ela fica mais interessante, pelo menos lá porque não é uma coisa, igual, por exemplo, igual eu falei do A., o A. tudo que eu ia fazer de letra ele ficava assim [desinteressado], no dia que eu peguei nos negócios de matemática para a gente trabalhar com número ele ficou assim [interessado], a então tá...

Neila: Mais aí entra justamente o papel dessa produção do material pensado para esse momento né...[...]. Porque você pode a partir da matemática inserir, no caso, o português... [...] E buscando o quê que foi interessante para ele. [...] Ia surgir várias questões, todos eles iam querer falar. [...] E eles mesmos iam começar a contribuir, porque um já ia ter uma visão diferente do outro. [...] E eles estão ligados, se chamar a atenção eles iam falar mesmo...

Ione: sim.

Neila: E quando eles já são estimulados nesse movimento de falar né, aí já fica muito mais tranquilo esse diálogo [...] eles apontando né essas questões, se eles têm já essa liberdade, esse costume de fazer isso, por exemplo, no

¹⁹² Cena produzida durante o 14º Encontro de Estudo realizado em 16/05/2019. Continuação do estudo do texto: A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo e Marco (2021a, p. 16-35).

momento de roda ou, ou mesmo na realização da atividade... [...]. Igual a professora fez, sentou com as crianças e foi construindo junto com todo mundo... [...]. Somos nós que temos que nos controlar muito mais e não fazer [pelas crianças] né, e vigiar, porque a gente já veio de um ensino assim, é muito difícil.

Edna: O bom para isso seria se todos os colegas pudessem participar do nosso estudo [IDF].

“[...] de onde é que nós pesávamos que essa ZDP era eu e a criança, aqui, agora?”

Essa foi uma das indagações formuladas pela professora Edna que expõe com nitidez os efeitos formativos ocorridos no âmbito desta pesquisa-formação com IDF, junto a essa professora.

A constatação a que chegou essa professora acerca do conceito de ZDP, em comparação com o que ela dizia conceber anteriormente nos parece representativa da vivência de processos de *ruptura-desenvolvimento*, caracterizado, nessa passagem, pela “mudança de qualidade como resultado do movimento de luta e produção de sínteses” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 467); logo, conferindo autoria e materialidade da vivência dessa unidade dialética via tomada de consciência da professora frente ao conceito de ZDP.

Nesse sentido, de acordo com essas autoras, a tomada de consciência, tal como compreendida por Vigotski (2007), configura-se como processo fundamental na formação de conceitos, logo, no desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, “como atividade mental, síntese abstrata do objeto, e, no caso do conceito científico, como síntese de sua abstração teórica, carrega em sua essência do lógico e o histórico do conteúdo científico” (2007, p. 461).

[...] a tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela *obutchénie*. [...] a tomada de consciência ingressa pela porta dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2007, p. 315, *apud* LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 467).

Em outro momento dessa mesma *cena*, a professora Neila, após relatar sua participação em uma aula do curso de mestrado que estava fazendo, no qual, em um dos seus encontros, se discutiu questões de tradução relativas ao conceito de ZDP, essa professora então assevera: *“ai eu falei: gente, a ZDP nunca vai ser igual para todo mundo, nem que você esteja com uma turma com todo mundo de cinco anos, seis anos, sete anos”*.

Ainda fazendo referência ao momento vivido no referido curso, essa professora reafirma: *“O professor falou [...] ‘eu acredito que seja questão de tradução’ ai eu peguei a fala e afirmei ‘pelo estudo que eu estou fazendo [nossa pesquisa-formação com IDF] mais aprofundado um pouquinho em Vygotsky, até onde eu compreendo, sim, é questão mesmo só de tradução’”*.

Em outro momento de reflexão em relação aos conceitos de ZDP e zona de desenvolvimento real essa professora então indaga: *“O proximal tá nesse espaço que tá por vir? [...] eu fiquei doidinha para falar [...] aí eu falei ‘não vou falar não, depois eu vou ter que me explicar né’. [...] Eles querendo explicar dessa forma, mas eles não encontravam uma palavra e eu estava me coçando lá”*.

Neila, ainda, fazendo referência a atuação da professora retratada no vídeo em relação a atuação dela na ZDP de possibilidades das crianças que participavam da atividade pedagógica, assim se manifesta: *“por exemplo, no momento de roda ou, ou mesmo na realização da atividade... [...]. Igual a professora fez, sentou com as crianças e foi construindo junto com todo mundo... [...]. Somos nós que temos que nos controlar muito mais e não fazer [pelas crianças] né, e vigiar porque a gente já veio de um ensino assim, é muito difícil”*.

Edna, posteriormente, demonstrando compreender o potencial que poderia alcançar o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na instituição se esse estivesse realmente orientado pelo que significa atuar na ZDP dos sujeitos; nesse caso, na zona de possibilidades tanto de crianças como se suas professoras. No momento seguinte, então proclama: *“O bom para isso seria se todos os colegas pudessem participar do nosso estudo [IDF]”*.

Concluindo nossas reflexões em torno do *Isolado A* desta pesquisa - O encontro com a teoria - por meio dos dois *Episódios* que o constitui: *“É complexo mesmo ou a dificuldade estava em mim?”* (A1), e *“É tão bom sair dessa zona de conforto”* (A2), observamos que além de diversos, os encontros teóricos que as professoras participantes desta pesquisa tiveram com os principais conceitos referentes a THC e da TD foram também bastante significativos no sentido de proporcionar a essas professoras novos referenciais teórico-metodológicos para o exercício de uma docência potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças desde a Educação Infantil.

Apesar de ter sido, nas palavras dessas professoras, um ‘encontro’ inicialmente ‘muito difícil’, marcado por dúvidas, receios, inseguranças e crises, podemos dizer que o acesso e o aprofundamento teórico dessas professoras relativos aos temas estudados, de certa forma, corrobora o que outrora afirmou Rubinstein (1960, p. 27 *apud* ARAUJO; MORAES, 2017, p. 51): *“Somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando-lhes, conhecemo-los melhor [sic]”*. Se as professoras ainda não tinham clareza teórica acerca dessa premissa antes da participação delas nesta pesquisa-formação, a partir dela isso parece ter começado a mudar quando reconhecem e, de certa forma, exaltam a oportunidade de saírem do que Edna chamou de ‘zona de conforto’.

5.3 Isolado B: Outros horizontes teórico-práticos

Nessa parte do trabalho discutiremos os dois *Episódios* (B1 e B2) que integram o *Isolado B* desta pesquisa (Outros horizontes teórico-práticos). Assim, as *Cenas* que compõe o *Episódio B1*, ao qual denominamos “*Até o jeito de pensar agora é diferente*”, foram produzidas em encontros de estudo de dois textos, sendo a *Cena B1.1* no encontro no qual finalizamos o estudo do texto de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo e Marco (2021a), *A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil*, e as *Cenas B1.2* e *B1.3* foram identificadas em encontros de estudo do texto *Primeira aula: O objeto da pedologia*, que integra o livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (VIGOTSKI, 2018a).

Nas *Cenas* que compõe esse *Episódio* refletimos sobre os conflitos e as transformações vivenciadas pelas professoras na medida em que iam se aprofundando nos temas propostos para estudo. Isso quer dizer que no momento em que esse *Episódio* fora identificado como passível de nossas análises, tendo em vista os objetivos deste trabalho, já havia um acúmulo teórico importante por parte das professoras que claramente as colocava numa outra relação teórico-prática frente aos novos conhecimentos. Relação na qual se mesclavam, por um lado, sentimentos como gratidão e alegria por estarem participando desta pesquisa, mas, por outro, ainda se podia perceber muitos estados de angústia entrelaçados a vários momentos de crise.

Foi Souza (2004, p. 52), quem novamente nos ajudou a compreender o emaranhado de sentimentos que assolavam, de diferentes formas, não só as professoras, mas também essa pesquisadora quando disse, anteriormente e agora, que “todo conhecimento contém angústias, medos, aflições, ousadias, inesperados, novas qualidades, conflitos entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro”. Como também ressaltou Lopes (2017, p. 74) “o pesquisador faz parte e está inserido no processo formativo se constituindo também em sua formação profissional e pessoal, pois também se transforma”.

Muito além desse estado de coisas, ou mesmo por causa dele, nessa etapa, digamos, mais avançada dos estudos foi possível observar confrontos importantes entre o que Souza (2004, p. 52), chamou de ‘velho e o novo’, ou seja, entre os referenciais teórico-metodológicos sobre os quais as professoras vinham, há muitos anos, se constituindo como docentes e as novas apropriações, de natureza desenvolvimental, mediatizadas a partir desta pesquisa-formação com IDF.

5.3.1 Episódio B1: “Até o jeito de pensar agora é diferente”

Plagiamos o primeiro verso da música que usamos como epígrafe no início deste trabalho - *Coisas transformam-se em mim* - para tentar ilustrar os diversos processos de transformação, pessoal e profissional, qualificados por nós como desenvolvimentais, que as professoras partícipes dessa pesquisa passaram a vivenciar ainda com mais profundidade nessa nova fase dos trabalhos. O *Episódio* de formação “*Até o jeito de pensar agora é diferente*” tentou apreender esses processos em seu próprio movimento de transformação.

Na *Cena B1.1*, desse *Episódio*, é possível observar que as ideias, dúvidas, pensamentos e reflexões trazidas pelas professoras Edna e Neila estão permeadas por muitos aspectos discutidos não apenas sobre as ideias tratadas no texto referência para o presente encontro, mas também nas muitas reflexões, elaborações e sínteses que vieram construído ao longo de toda a nossa jornada formativa, sempre em relação com o cotidiano de trabalho e de vida dessas professoras.

Cena B1.1¹⁹³

Edna: [...] e esse pensamento empírico? Ele pode estar ligado também ao senso comum? [...]. **Aí ele vem para o desenvolvimento científico? [...] o teórico vai ter só um sentido?**

Ione: O teórico é quando nós, ou as crianças, conseguimos operar na realidade a partir da reflexão, quando aquela criança, por exemplo, consegue falar [...] sem a necessidade de manusear os objetos, pois viveu toda aquela experiência e conseguir fazer mentalmente a relação de três para um, cinco pra um, etc., Agora tá no pensamento dela [...] deu uma solução mental para uma situação real, então ela já tem aquele instrumento mental para lidar com a realidade. Isso pode começar na educação infantil embora a gente, muitas vezes, ache que não. De acordo com Vigotsky aqui no texto, página 3, “**a aprendizagem [conceitual] não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar**” (Vigotsky, 2009b, p. 388).

Edna: Isso vai acontecer se ele não estiver fora da escola?

Ione: [...] é uma boa pergunta; [...] os autores da THC vão dizer que o pensamento teórico é próprio da escola. [...]; é desenvolvido a partir dos conteúdos científicos [...].

[...] acho importante a gente chamar a atenção para isso: ‘o pensamento é uma ação’ [o pensamento] é dinâmico, ele é uma ação que está sempre direcionado a resolver um problema e a palavra é o principal signo mediador do pensamento. Acabei de falar aqui com a Edna: **quando aquela criança (do vídeo a viagem de Ulisses), no pensamento dela, elabora daquela maneira e depois verbaliza, a palavra é o instrumento dela comunicar aquela compreensão. Tem uma passagem no texto na página vinte e um que fala assim: “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas”**, de acordo com Vigotsky.

Neila: Mas ela precisa verbalizar? [...] Ela precisa falar?

Ione: Precisa... [...]. Porque só aí a gente vai saber como ela expressa o seu pensamento... [...]. Ela pode estar nesse movimento, mas quando ela expressa é que a gente observa se tá ou não [...].

Neila: Aqui, no próximo, o vínculo empírico é relacionado a própria experiência? É diretamente com a experiência?

Ione: Diretamente com a experiência [...]. Como o exemplo [do vídeo a viagem de Ulisses] as crianças poderiam ter separado os montinhos de pedras, manipular e, orientado pela professora, dizerem a ‘resposta certa’, não

¹⁹³ *Cena* produzida durante o 15º Encontro de Estudos realizado em 23/05/2019. Finalização do estudo do texto: A atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil de autoria de Munhoz; Longarezi; Nascimento; Piotto; Araújo e Marco (2021a, p. 16-35).

poderiam? [...] Poderia, mas agora ela [professora] instigou [as crianças] sobre a base do brinquedo, da história virtual, da atividade e da imaginação, aí foi possível extrair delas [crianças] uma outra qualidade de pensamento e não a ‘resposta certa’.

Neila: Mas não dar a resposta, sem dar assim é muito difícil, não é? Quando a gente vai fazer esse movimento... [...]. Porque você querendo ou não, quando você vê você já deu [...] sem querer falar, mas mostrar, então eu tenho que ter muito planejamento, muito cuidado...

Edna: [...] **a professora enquanto articuladora do planejamento daquele fato, ela estava embasada teoricamente para desenvolver isso [...].**

Neila: É a sensação que a gente nunca sabe o que vai fazer [...] Assim porque a gente fica assim ‘será que eu estou fazendo certo?’ aí fica, a gente buscando né, sempre assim, você não dá nada pronto, você estimula, mas a gente é que tem que estar falando...[...] É esse ir e vir né, que a gente vai e vem o tempo todo, esse movimento...

Ione: [...] ‘sem presa’ porque agora é o nosso pensamento que está sendo mobilizado...

Neila: **Porque parece que a gente lê, passa um pouco você lê você entende outra vez, você entende de outro jeito, aí depois você pensa de novo, aí depois você pensa de outro jeito aí, é isso...**

Edna: [...] **não é mecânico o que eu estou fazendo né; permitir que essa criança entenda conceitos, explorar mais uma atividade, por exemplo, ao invés de eu fazer uma longa atividade que eu estou fazendo, vou fazendo, vou fazendo...**

Ione: [...] nessa teoria, as conexões são de pensamento [...]; o ‘como’ a criança faz é mais importante do que propriamente o trabalho pronto que a professora vai colocar na parede, ou o que vai para o portfólio.

[...]

Neila: Essa ‘abstração’ também vale quando a gente trabalha a questão socioemocional com a criança, por exemplo, quando eu coloquei [...] lá no ano passado que eu estava tendo dificuldade que eu estava trabalhando brincadeiras para ver se os meninos melhoravam os conflitos, esse pensamento pode ser trabalhado dessa forma? Essa abstração vai dar para esse conhecimento mais teórico com a criança mais do sentimento que elas estão sentindo, da relação dela com o outro? Faz esse mesmo movimento de fazê-la compreender?

Ione: [...] essa teoria entende o sujeito como um todo, ele é um sujeito da cognição ele é um sujeito da linguagem, ele é um sujeito afetivo, ele é um sujeito sócio-histórico.

Edna: [...] **essa proposta, esse projeto [pesquisa-formação com IDF] deveria ser algo, por exemplo, da rede [municipal de educação] [...] eu falo assim porque, vamos supor, nós estamos nesse trabalho [...] eu passo pela criança [...], mas o professor [...] das próximas etapas não conclui é, assim vai ser uma oportunidade de um tempo na vida deles, mas para que isso acontecesse [...] de forma assim adequada, nessa visão deveria ser a rede estar elaborando isso, com a cidade inteira [...].**

Na *cena* em destaque verifica-se dimensões de apropriação e uso, por parte das professoras, de palavras e expressões afeitas à THC e a TD, aspecto relevante que, conforme já salientamos, pode ser indicativo da assimilação dos conceitos nelas encarnados.

Em uma série de questionamentos feitos pelas professoras é possível observar exercícios importantes de apropriação dos conceitos tratados no texto cuja síntese compreensiva se expressa por meio de suas falas. Um exemplo que nos parece nítido desse processo foi quando Edna, em meio a inúmeras dúvidas suscitadas pelo material de estudo, elabora uma série de perguntas em claro diálogo com várias das ideias tratadas ao longo de todo o nosso percurso formativo. Essa professora, então, questiona: “*e esse pensamento empírico? Ele pode estar ligado também ao senso comum? [...]. Aí ele vem para o desenvolvimento científico? [...] o teórico vai ter só um sentido?*”, “[...] *o vínculo empírico é relacionado a própria experiência? É diretamente com a experiência?*”.

Apesar de aparentemente caótico, avaliamos que esses questionamentos podem ser representativos de processos importantes de desenvolvimento profissional dessa professora representativos do que Sforzi (2013, p. 11) identificou como sendo a capacidade de pensar teoricamente sobre os problemas “este é diferencial profissional do professor”.

Desde a perspectiva da THC, segundo Dias De Sousa e Longarezi (2018, p. 446) o efetivo desenvolvimento,

[...] provoca uma reorganização completa do pensamento. Esse processo promove um salto qualitativo na forma que o pensamento se organiza, o qual muda o sujeito e a cultura. Não se trata de um movimento linear, mas complexo, objetivo-subjetivo, repleto de sinapses e de conexões internas, articulado à singularidade de cada ser humano. Os desafios, as dificuldades, as inquietações e a busca por novas aprendizagens adquirem um papel importante nesse processo, tornando as experiências formativas no campo do ensino potencializadoras do desenvolvimento profissional.

Sobre o esforço crescente das professoras em verbalizar suas compreensões e também suas dúvidas, encontramos no próprio texto referência para o encontro de estudo no qual a *cena* em destaque foi produzida, a consideração necessária pra refletirmos sobre o esse esforço.

Segundo Vigotski (1991), citado por Munhoz (et al, 2021a, p. 21), o pensamento não se manifesta na palavra, mas se realiza nela. Por essa razão, o esforço empreendido pelas professoras em tentar compreender os conceitos tratados no texto, e buscar comunicar tal compreensão por meio da fala, podem representar instâncias importantes de apropriação desses conceitos, levando-se em conta que o pensamento não está pronto “em busca de uma palavra para se expressar, mas ele se forma ao ir compondo essas palavras”.

Tem-se, aqui, uma unidade em formação entre pensamento e palavra. O pensamento não está “pronto”, em busca de uma palavra para se expressar, mas ele se forma ao ir compondo essas palavras, em um processo contínuo. Metaforicamente, temos que “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (VYGOTSKI, 1991, p. 125)” (MUNHOZ, *et ali*, 2021a, p. 21, aspas no original).

Conforme salientamos anteriormente, o fato das professoras expressarem, através da fala, novas elaborações, de natureza teórica, que passaram a povoar os seus pensamentos, ou seja, os novos conceitos com os quais, a partir de então poderiam agir sobre a realidade circundante e, por conseguinte, transformá-la é representativo da vivência das unidades dialéticas em discussão neste trabalho e pode ser deflagrador de uma *obutchénie* potencialmente desenvolvedora da personalidade

Ainda é preciso ressaltar, conforme destaca Vygotsky (2006), que a apropriação de um conceito não inclui apenas a apropriação dos seus aspectos gerais, mas também o que dele é singular e ao mesmo tempo particular. Para esse autor,

[...] o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular (VYGOTSKY, 2006, p. 78).

Tendo em vista essa compreensão, a série de questionamentos feitos pela professora Edna, e destacados logo acima, além de demonstrarem suas inquietações teórico-práticas, também podem ser representativos de tentativas de compreensão de conceitos que ultrapassem os seus aspectos mais gerais, incluindo, nessa perspectiva, o que para cada uma das professoras participantes se constitui como o singular e o particular do conceito. De acordo com Oliveira (2005, p. 50) “o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade”.

Sobre isso assevera Vigotski (2018b):

Será que a realização ou não de nossas capacidades não depende das condições de nossa vida? Será que as condições de vida não mudam ou não modificam nossas particularidades? Será que, quando adultos, em alguma atividade, não combinamos nossas inclinações? Consequentemente, se o desenvolvimento se resumisse apenas àquilo, então, em geral, o desenvolvimento não se diferenciaria do não desenvolvimento nem de qualquer outro estado (VIGOTSKI, 2018a, p. 32).

Outro efetivo perceptível do desenvolvimento teórico-prático das professoras parece ocorrer quando se percebe a formação de novas estruturas de pensamento a partir das quais se tenta compreender e transformar a realidade na qual atuam. Como nos disse Edna, em uma das passagens da *cena* em discussão: “*não é mecânico o que eu estou fazendo né; permitir que essa criança entenda conceitos, explorar mais uma atividade, por exemplo, ao invés de eu fazer uma longa atividade que eu estou fazendo, vou fazendo, vou fazendo...*”.

Os esforços compreensivos empreendidos pelas professoras, captados por essa *cena*, se revelaram, principalmente, por meio de uma série de questionamentos que nos parecem representativos de processos de produção de novas compreensões teórico-práticas capazes de contribuir para o avanço de “práticas de ruptura-desenvolvimento, que contribuam, pela unidade conteúdo-forma, para o desenvolvimento do pensamento, na unidade imitação-criação,

em que os processos psíquicos-criativos sejam potencializados pela imitação-colaboração” (LONGAREZI, 2020b, p. 68-69).

Um exemplo emblemático de todo esse processo pôde ser observado por meio do exercício das professoras de generalizarem, para outros temas, as novas compreensões teórico-práticas que se configuravam. Esse aspecto foi observado, por exemplo, quando a professora Neila, ao discutir o desenvolvimento do pensamento teórico tratado no texto referência do nosso estudo, nos coloca as seguintes questões: *“Essa ‘abstração’ também vale quando a gente trabalha a questão socioemocional com a criança? [...] Essa abstração vai dar para esse conhecimento mais teórico com a criança mais do sentimento que elas estão sentindo, da relação dela com o outro? Faz esse mesmo movimento de fazê-la compreender?”*. Ou, então, quando a professora Edna demonstra preocupações quanto a continuidade de um trabalho didático-pedagógico realizado a partir de uma perspectiva desenvolvimental não ter continuidade junto as crianças maiores: *“eu passo pela criança [...], mas o professor [...] das próximas etapas não conclui...”*.

A preocupação manifesta pela professora Edna vai ao encontro de uma das principais questões de trabalho sobre a qual se debruçou a psicóloga e pesquisadora soviética L. I. Bozhovich, relacionada com a implementação e continuidade de programas educativos desenvolvidores na ex-União Soviética. Conforme abordado no capítulo anterior deste trabalho, L. I. Bozhovich situava como central a necessidade da elaboração de programas educativos pautados pelo desenvolvimento psíquico do sujeito e, dessa forma, abarcasse a problemática da formação e desenvolvimento da personalidade desde o nascimento até a sua vida adulta. Mas conforme apontou essa autora, projetos assim exigiriam um alto nível de desenvolvimento tanto da ciência pedagógica como de investigações psicológicas, aspecto que a levou a concluir que: *“em grande medida, a falta de solução dos problemas de educação [...] exigem os esforços conjuntos do pensamento pedagógico e psicológico”*¹⁹⁴ (BOZHOVICH, 1976, p. 15, tradução nossa).

A propósito disso destacamos a passagem completa em que Edna reflete acerca de uma hipotética implementação de uma proposta educativa desenvolvimental na Rede Municipal de Educação de Goiânia cuja formação docente, segundo ela, fosse organizada com base na IDF: *“[...] essa proposta, esse projeto [pesquisa-formação com IDF] deveria ser algo, por exemplo,*

¹⁹⁴ No caso específico de Goiânia e também do Brasil, conforme sabemos, para além da luta para que se constitua esforços conjuntos do pensamento pedagógico e psicológico para o enfrentamento dos problemas educacionais nossos esforços também se concentram, há muito, na luta para garantir condições de acesso e permanência de qualidade em instituições de Educação Infantil para as crianças pequenas, sobretudo para os filhos e filhas da classe trabalhadora e melhores condições de trabalho e de formação para os seus professores e professoras.

da rede [municipal de educação] [...] eu falo assim porque, vamos supor, nós estamos nesse trabalho [...] eu passo pela criança [...], mas o professor [...] das próximas etapas não conclui é, assim vai ser uma oportunidade de um tempo na vida deles, mas para que isso acontecesse [...] de forma assim adequada, nessa visão, deveria ser a rede estar elaborando isso, com a cidade inteira [...]”.

Embora nossa pesquisa-formação com IDF, organizada sobre os princípios da MHD e da THC não almeje tanto, estamos convictos de que uma pequeníssima parte do esforço exigido para tal intento, pelo menos do ponto de vista didático-pedagógico voltado para a formação contínua de professoras de Educação Infantil, numa perspectiva desenvolvimental, está sendo oferecida a esse campo por meio deste trabalho. Identificar os movimentos formativos das professoras partícipes desta pesquisa, no que diz respeito a vivência das unidades dialéticas, em nossa compreensão, se configura condição fundamental para pensarmos princípios e fundamentos para formação docente na Educação Infantil, tanto na sua dimensão inicial quanto contínua, para propostas formativas efetivamente desenvolvidoras de professoras e, por conseguinte, também de crianças.

As *Cena B1.2* e *B1.3* trazidas logo abaixo, conforme já mencionado, foram produzidas por ocasião da realização do encontro de estudos no qual demos início às discussões relativas ao texto *Primeira aula: O objeto da pedologia*, que integra o livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (VIGOTSKI, 2018a).

O aprofundamento na temática trazida nesse texto parece ter mobilizado, ainda mais, junto as professoras partícipes, dimensões de compreensão que notadamente já vinham se constituindo. Isso, por um lado, pela contínua aproximação e apropriação das professoras das ideias afeitas às teorias em estudo e, por outro, por uma nítida mudança de qualidade nos próprios processos de apropriação dessas professoras que, por sua vez, reverberavam em uma nova qualidade para suas reflexões. Explicamos.

Ao identificarmos uma mudança de qualidade em relação a apropriação conceitual demonstrada por Edna e Neila, queremos dizer que ambas as professoras, ao tornarem cada vez mais próprios os conceitos trazidos pelos textos referência dos nossos estudos, portanto apropriando-se ativamente deles, novas estruturas de pensamento, em constante transformação, passam, então, a gerar outras necessidades compreensivas que, em seu turno, passaram a produzir novas formas de compreensão. Nesse ciclo virtuoso necessidades compreensivas de novo tipo foram, então, suscitadas e, portanto, as formas de satisfazê-las necessariamente se modificam. Será a partir dessa perspectiva que analisamos a *cena* abaixo.

Cena B1.2¹⁹⁵

Ione: [...] acho que na página dezoito, ele (Vigotsky) vai dizer ‘o desenvolvimento é histórico e é muito complexo’ [...] ele se dá no tempo, por isso é um processo histórico. Eu acho que a gente repete isso nos nossos textos, escreve isso toda hora, quando vai fazer um planejamento, etc. [...], mas será que a gente tem a dimensão do que isso significa...[...]. O quê que você acha Neila?

Neila: Eu acho que não [...] com essa clareza [...]. A gente tem muito na nossa proposta também [...] patrimônio da humanidade... [...] trabalhar essa questão é tão vivo aqui dentro, né...[...]. Mas a clareza do que é isso, historicamente [...], o que foi se criando nessa história do mundo né [...] será que a pessoa tem clareza do quê que é mesmo? Nós que estamos aqui [...], a gente está fazendo mesmo dessa forma ou não?

[...] **Então, assim, me preocupa um pouco também, até pra mim mesma compreender; antes eu sempre lia lá isso e achava que compreendia, mas hoje eu vejo que não; que eu compreendia de outra forma, até mesmo essa [compreensão] sobre o que é desenvolvimento [...] [...], sobre o que é atividade em si na sala e o que é atividade psíquica; dos projetos e tudo e ter essa clareza na hora de planejar uma ação com as crianças.**

[...] **Ione:** Exatamente. [...] ai ele (Vigotsky) traz esses exemplos do desenvolvimento físico, o quanto ele é irregular, o quanto ele é complexo, ele fala que cada período do desenvolvimento tem sua grandeza e uma importância em si mesmo, mas que também implica no desenvolvimento seguinte, mas eles têm periodicidades diferentes, do dia do nascimento a um mês, é um período completo de vida, um mês significa um período de vida, mas quando a criança tiver com treze anos, o quê que significa um mês na vida dela? Pouco. Então essa irregularidade tem a ver com isso, depois vem o período de um ano a dois anos que ele tá consolidando a marcha e também o balbúcio, é um período em si mesmo rico em uma grandeza específica dele, que ele dura aproximadamente um ano [...].

Neila: [...] **tem um estudo que diz que até três meses de vida né a criança já teve um salto imenso [no] desenvolvimento dela, e a gente pensar assim, nessas possibilidades que a criança tem de desenvolvimento desde o... [nascimento]. [...] Porque ai depois ele (Vigotsky) vem falando aqui na frente, é na próxima [página] que eu achei assim que lembrou muito aqueles períodos [periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin] que a gente viu primeiro, ‘cada função tem o seu período preferencial, ou propício de desenvolvimento e nesse período uma determinada função passa para o primeiro plano, transcorrido o ciclo correspondente desse desenvolvimento desloca-se para o segundo e outra função se apresenta no primeiro’.** [...] **então assim, tem uma hora que concentra naquele momento que é o centro né...[...]** aquele desenvolvimento daquela ação está concentrado, mas depois ele vai mudar de plano, e o outro pode vir [...] e se tornar o centro do desenvolvimento e assim vai...

Ione: Sim, e se desloca um pouco mais para a periferia do desenvolvimento...

Neila: [...] **então por isso que essa desproporcionalidade até mesmo para trabalhar com um grupo, por exemplo de criança de um ano e meio né, vai ter uns que vão pegar rapidinho...[...]. Não entender...[...]. E se vão se apropriar daquilo ali, depende de tanta coisa como a gente comentou, né...**

O que acima designamos como geração de novas necessidades compreensivas, promovidas pelo aprofundamento teórico nos temas estudados ao longo de toda a nossa pesquisa-formação, pode ser observada em algumas passagens dessa *cena*. Uma delas foi quando a professora Neila, ao ser indagada pela pesquisadora sobre o que achava da assertiva ‘o desenvolvimento é histórico’, ela, então, se posicionou da seguinte forma: “[...] *antes eu sempre lia isso e achava que compreendia, mas hoje eu vejo que não; que eu compreendia de outra forma, até mesmo essa [compreensão] sobre o que é desenvolvimento [...], sobre o que é atividade em si na sala e o que é atividade psíquica; dos projetos e tudo e ter essa clareza na hora de planejar uma ação com as crianças.*”

¹⁹⁵ *Cena* produzida durante o 16º encontro de estudo realizado no dia 30/05/2019. Início do estudo do texto: VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018a, p. 17-37.

Como é possível identificar, determinados confrontos entre “o velho e novo” (SOUZA, 2004, p. 52), traziam desafios compreensivos importantes às professoras que, por sua vez, suscitavam nelas novas necessidades compreensivas de tipo teórico.

Talvez o principal deles, em toda a nossa jornada formativa tenha sido a tomada de consciência, por parte das professoras, em relação a complexidade inerente ao conceito de desenvolvimento infantil e humano defendido por Vigotsky (2018a, p. 23), e sobre o qual nos apoiamos, em que a natureza complexa, irregular e desproporcional que o caracteriza na perspectiva da THC.

A síntese a que chegou a professora Neila demonstra seu esforço em compreender o que Vigotsky definiu quanto a desproporcionalidade e a irregularidade características do desenvolvimento humano e, portanto, infantil: “[...] *Porque ai depois ele (Vigotsky) vem falando aqui na frente, é na próxima [página] que eu achei assim que lembrou muito aqueles períodos [periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin] que a gente viu primeiro, ‘cada função tem o seu período preferência, ou propício de desenvolvimento e nesse período uma determinada função passa para o primeiro plano, transcorrido o ciclo correspondente desse desenvolvimento desloca-se para o segundo e outra função se apresenta no primeiro’.* [...], então assim, tem uma hora que concentra naquele momento que é o centro né...[...] *aquele desenvolvimento daquela ação está concentrado, mas depois ele vai mudar de plano, e o outro pode vir [...] a se tornar o centro do desenvolvimento...*”.

Essa é a tônica da passagem trazida a seguir:

Agora, o segundo postulado que está relacionado a isso e que permitirá esclarecer mais profundamente as características do desenvolvimento infantil é **a segunda especificidade, que normalmente carrega a denominação de desproporcionalidade** ou irregularidade. A criança é um ser muito complexo. Todos os seus aspectos se desenvolvem, **mas a segunda lei diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional**. Por exemplo, nunca ocorre que partes do corpo de uma criança, digamos, a cabeça, as pernas e o tronco, cresçam de forma igual. Numa certa idade, podemos observar um crescimento grande das pernas, mas bem menor do tronco e da cabeça. Assim, nunca ocorre que os sistemas orgânicos, os órgãos, por exemplo, os sistemas muscular, nervoso e digestivo, cresçam regularmente. Em cada período, sempre um dos sistemas cresce mais e outros, relativamente, menos e mais devagar. No bebê, num determinado período, veremos um desenvolvimento rápido e intenso dos sistemas nervoso e digestivo e um relativamente mais vagaroso do sistema muscular. Dessa forma, alguns sistemas e diferentes órgãos também não crescerão proporcionalmente. Alguns aspectos do desenvolvimento da criança, digamos o crescimento em altura e seu desenvolvimento mental, guardam relação entre si. Mas nunca vamos observar uma relação direta, regular, proporcional entre o desenvolvimento, digamos, do comprimento do corpo e da amplitude da mente. Não temos, aqui, um movimento direto e regular. Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolva de forma completamente regular e por igual.

Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar.

Isso significa, então, que o desenvolvimento jamais acontece de modo proporcional e regular em relação ao organismo infantil como um todo e à personalidade da criança. Isso nos leva a duas conclusões muito importantes das quais decorrem, digamos assim, algumas leis (VIGOTSKI, 2018, p. 23-24, negrito no original).

Desnecessário acrescentar quão importante parece ter sido esse novo entendimento para a atuação didático-pedagógica da professora Neila. Vejamos: *“Então por isso que essa desproporcionalidade até mesmo para trabalhar com um grupo, por exemplo de criança de um ano e meio né, vai ter uns que vão pegar rapidinho...[...]. Vão entender...[...]. E se vão se apropriar daquilo ali, depende de tanta coisa como a gente comentou, né...”*, e, diríamos, sobretudo de uma atuação docente orientada por uma perspectiva dialética e desenvolvedora dos sujeitos com os quais atua.

A *cena* destacada a seguir revela problematizações feitas pelas professoras acerca do que até então concebiam e, nesse sentido, orientavam suas ações. A reflexão da professora Edna acerca da preeminência da avaliação assumida pela organização do trabalho pedagógico da instituição na qual trabalha estar centrada, sobretudo, no aspecto cronológico, deixa explícito o movimento de seu pensamento em torno de possibilidades teórico-metodológicas capazes de orientar perspectivas avaliativas tão mais holísticas quanto integradas. Também foi nessa *cena* que identificamos a frase proferida pela professora Neila que dá nome ao *Episódio* em discussão, qual seja: *“Até o jeito de pensar agora é diferente”*.

Cena B1.3¹⁹⁶

Edna: Uma coisa assim que me chama atenção, que as vezes a gente fica preso a questão da idade no sentido [...] cronológico...[...]. A gente avalia muito pelo cronológico. [...] as crianças, [...] lá do ‘B’ por exemplo [...] que têm um aninho, um aninho e pouquinho e a outra já tem quase três [...], então como que eu vou avaliar o agrupamento pelo agrupamento né, a gente tem que avaliar porque são crianças que estão passando por situações assim [...] um mês faz muita diferença na vida delas...[...]. A partir do momento que ela começou a caminhar ela já fica diferente do outro [...]. [...] nos estudos que nós estávamos fazendo aqui [pesquisa-formação com IDF] nós já falamos muito do processo cultural né, em que aparentemente tudo depende da cultura né, dessa cultura, da vivência, como está o indivíduo nesse meio. [...]. O que a cultura, o externo, vão oferecer? Não é simples assim [...] não é a tábula rasa em si, e não é o biológico também sozinho [...].

Neila: [...] a gente tem que estar [...] se transformando porque a gente veio de uma cultura dessa, uma criação dessa, uma educação desse outro jeito né...[...]. Nossa, e influencia tanto se a gente for pensar dessa forma né, para esse desenvolvimento...

Ione: Vocês percebem algumas mudanças na relação de vocês com as crianças a partir desses nossos estudos?

Neila: Uai, eu acho que sim, a todo momento, até o jeito de pensar agora é diferente.

Ione: [...] então pode dizer que está surgindo algo novo?

¹⁹⁶ *Cena* produzida durante o 16º encontro de estudo realizado no dia 30/05/2019. Início do estudo do texto: VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018a, p. 17-37.

Neila: Está surgindo [o novo] porque o tempo inteiro a gente fica refletindo assim, mesmo se policiando né para não fazer da mesma forma, a gente fica pensando, as vezes não vai ser tão da forma, por que a gente tá ainda em construção, mas assim, alguma coisa já ficou diferente [...]. Não volto a ser a mesma...[...], é inevitável e quando isso acontece com a gente é automático você fazer reflexão da sua prática...”

Edna: [...] então, você se vê na sala em momentos que já passamos a pensar assim, não é tão simples, é difícil, difícil em momentos reais...[...] de visualizar possibilidades...

Neila: Construir outras né que a gente já tinha falado...

Edna: É, porque...[...] em algumas situações a gente se imagina lá né, no agrupamento com essas vinte crianças e [...] não é fácil, não é um conflito de um dia, são contextos ...

[...]

Ione: [...] o que parece fundamental que ele [Vigotski] traz é sobre o objeto da pedologia, os métodos que se usa, as leis que se observam do desenvolvimento e a lei que ele tá propondo, que é compreender o desenvolvimento, essa irregularidade, essa complexidade, a grandeza que cada período tem no desenvolvimento humano como um todo, que do nascimento até um mês de vida, tem uma grandeza em si importantíssima. Nós vamos entrar num momento agora do estudo que é pensar nosso papel dentro dessa grandeza e complexidade do desenvolvimento, aí a gente vai amadurecendo pra ter mais consciência do, da nossa ação quando compreendemos os períodos do desenvolvimento. Querem fazer mais algum destaque?

Neila: Não, eu só estava anotando aqui a questão do objeto, lei e método né que aqui fala ‘qual é o papel real do meio no desenvolvimento da criança, bem no finalzinho ele fala, ‘é sobre o método da pedologia’, sobre como ele estuda o desenvolvimento infantil, sobre o meio e a hereditariedade, ou seja, sobre quais são as leis concretas que existem para determinação da influência das inclinações hereditárias do desenvolvimento? Qual o papel real do meio no desenvolvimento?’

Antes de qualquer coisa é necessário assinalarmos a reflexão empreendida pela professora Edna sobre a importância da cultura para o desenvolvimento humano bem como o caráter ativo do sujeito nesse complexo empreendimento. Cabe ressaltar também sua compreensão acerca do caráter central do desenvolvimento biológico em todo esse processo. Nesse sentido, essa professora fazia ressalvas do tipo: “*tudo depende da cultura*”, todavia, “*não é tábula rasa em si, e não é o biológico também sozinho*”.

Depreende-se dessa reflexão aspectos da compreensão da professora Edna que, podemos dizer, atentam para o entendimento acerca do imbricamento e da multideterminação necessária existente entre os aspectos externos (cultura/ambiente) e os internos (biológico/hereditariedade) no processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a síntese de pensamento a que chegou essa professora, nesse momento, também nos remete a discussão feita no capítulo anterior, a propósito do caráter complexo, da periodicidade múltipla, e da desproporcionalidade no desenvolvimento humano bem como da intrincada relação entre os fatores internos e externos ao sujeito que vão conformar tanto a formação quanto o desenvolvimento da personalidade; na dependência, por um lado, das condições de vida e de educação as quais cada criança tem acesso e, do outro, da forma como ela vivencia essas condições através da sua *perezhivanie* (BOZHOVICH, 1978; VIGOTSKY, 2010; VIGOTSKY, 2018b).

A *perezhivanie* é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como

eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na *perejivanie* [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687, itálico no original).

A professora Neila nos oferece argumentos importantes que respaldam sua afirmação ao dizer que: *“Está surgindo [o novo] porque o tempo inteiro a gente fica refletindo assim, mesmo se policiando né para não fazer da mesma forma, a gente fica pensando, as vezes não vai ser tão da forma, por que a gente tá ainda em construção, mas assim, alguma coisa já ficou diferente [...]. Não volto a ser a mesma...[...], é inevitável e quando isso acontece com a gente é automático você fazer reflexão da sua prática...”*.

As reflexões empreendidas por essas professoras, é certo, foram suscitadas não só pelo estudo específico dos conceitos tratados no texto referência desse encontro, mas destes na relação que possa ser estabelecida com todos os outros estudados anteriormente e, claro, atravessados pela efetiva condição de vida e de formação dessas professoras que, há mais de dez anos, cuidam/educam crianças de até cinco anos em um CMEI. Citando Moura (2000, p. 36), trata-se de “um conjunto de saberes” que, nesse momento, possibilitou a elas estabelecer conexões teórico-práticas de tamanha relevância com repercussões, podemos assegurar, não só para elas próprias, mas para todo o coletivo de profissionais com o qual compartilham o cotidiano de trabalho.

É possível exemplificar esse movimento a partir da reflexão feita pela professora Neila em relação aos papéis que desempenham o meio e da hereditariedade no desenvolvimento infantil; questão sobre a qual, segundo ela, até então não havia pensado teoricamente. Citando o texto referência do encontro de estudo na qual a *cena* em discussão foi produzida, essa professora então pergunta: *“sobre o meio e a hereditariedade, ou seja, quais são as leis concretas que existem para determinação da influência das inclinações hereditárias do desenvolvimento? Qual o papel real do meio no desenvolvimento?”*.

A explicitação dessa reflexão pela professora, na exata forma em que ela foi elaborada, nos parece reveladora da transformação na essência do seu pensamento a considerar a sua história formativa aliada a todos os anos de trabalho que já acumula na educação infantil.

A partir de reflexões como essas é possível inferir que processos importantes de *ruptura-desenvolvimento* calcados em instâncias de *imitação-criação* que, como sabemos, somente são possíveis mediante a vivência da unidade *conteúdo-forma* já permeiam de forma cada vez mais constantes as falas das professoras partícipes desta pesquisa, claro se considerarmos que

[...] é a atividade mental produtiva do sujeito que possibilita colocar em movimento, em confronto, as contradições, abrindo portas para novas formas de pensamento. Dessa maneira, a chave para a transformação está na ruptura possível, gerada no embate entre as forças contraditórias colocadas em confronto (LONGAREZI, 2017, p. 211).

Em nossa compreensão a ideia circunscrita ao *Episódio* “*Até o jeito de pensar agora é diferente*” (B1), parece ter ficado demonstrada, por meio das três *Cenas* a ele referente (B1.1, B1.2 e B1.3); por meio da análise do conteúdo de cada *cena* esperamos ter conseguido evidenciar a efetiva vivência, por parte das professoras, das unidades dialéticas aqui discutidas enquanto processos propulsores “de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora, com marcos para unidades possíveis e orientadoras de atividades formativas” (LONGAREZI, 2017a, p. 190).

5.3.2 Episódio B2: “Agora a minha visão é completamente outra”

Nesse último *Episódio* de formação, buscamos explicitar alguns processos, digamos, ainda mais avançados de constituição do pensamento teórico das professoras partícipes dessa pesquisa acerca da docência desenvolvedora na Educação Infantil. A frase que dá nome a esse *Episódio*, “*Agora a minha visão é completamente outra*” foi escolhida em função disso.

Por meio das três *Cenas* que compõe esse *Episódio*, tentamos apreender a continuidade dos processos de transformação do pensamento das professoras partícipes e foram produzidas em encontros organizados para o estudo de dois textos que também integram o livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (VIGOTSKI, 2018).

A *cena* B2.1 foi produzida no contexto do encontro final para o estudo do texto *Primeira aula: O objeto da pedologia* (VIGOTSKI, 2018a), e as *Cenas* B2.2 e B2.3¹⁹⁷ a partir das discussões atinentes ao texto *Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança* (VIGOTSKI, 2018c).

O conjunto das *Cenas* destacadas nesse *Episódio* nos permitiram identificar, ainda com mais nitidez, por parte das professoras partícipes, o desenvolvimento de processos criativos e sofisticados de pensamento característicos da vivência das unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*. Conforme salientado anteriormente, no interior do espectro teórico-metodológico e ideológico ao qual estamos filiados, a vivência dessas unidades se

¹⁹⁷ 19º Encontro de Estudo realizado em 02/07/2019. Texto - Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (VIGOTSKI, 2018, p. 92-109).

constitui condição fundamental para a construção de uma formação didática de orientação dialética e potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças e de suas professoras.

De acordo com o referencial teórico que dá sustentação às nossas análises, ademais, apoiando-nos nas palavras de Dias De Sousa (2016, p. 249-250), trata-se processos de transformação em cuja base está a colaboração. Para essa autora, são processos históricos de colaboração

[...] 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 [sic] 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).

Esse entendimento reafirma a compreensão assumida neste trabalho em relação ao conceito de personalidade enquanto uma forma especial de atividade humana, uma estrutura psíquica integral que se forma sob influência do ambiente, mas que se torna capaz de transformá-lo ao mesmo tempo em que se autotransforma. Nesse sentido, “[...] não se realiza nas condições de adaptação do sujeito às exigências do ambiente, mas nas condições da sua constante atividade criativa destinada a remodelar tanto o seu ambiente como a si próprio” (BOZHOVICH 1979, p. 34).

Foi sobre a base da colaboração e em constante atividade criativa e cognitiva, de natureza desenvolvimental, potencialmente remodeladora de si próprias e, portanto, do ambiente de trabalho das professoras partícipes desta pesquisa que buscamos analisar as *Cenas* que caracterizam o *Episódio* intitulado “*Agora a minha visão é completamente outra*”.

Cena B2.1¹⁹⁸

Edna: [...] mesmo a equipe [...] de professores que está responsável, a gente percebe a resistência, e [...] o conhecimento vem quebrando essa resistência e voltando a atenção [dos professores] para a importância do olhar com qualidade para essa criança. [...]. Além de nós termos [...] esse pessoal que chega sem preparo, sem uma hora de curso no mínimo [...] para ter uma noção, tem a pessoa que já está aqui, já está na instituição há bastante tempo que traz a resistência né, parece que é mais fácil ela falar ‘não’...[...].

[...] nós fizemos uma avaliação porque agora todo planejamento a secretaria [SME] manda um texto comum para todas as instituições com a mesma pauta, aí na última nós fizemos, você lembra meu questionamento Neila? Você tem ele aí? [...] aquela pergunta que nós respondemos no coletivo? [...] Você lembra a frase lá como é que era? ‘Como preparar...’ [...] diante do texto [...] para melhor atender as crianças de forma lúdica...’

Neila: É porque aí; vem falando dos campos de experiência; é isso né?

Edna: É isso, os campos de experiências, aí as meninas, diante das nossas respostas [...] eu peguei um trecho [de um textos estudado nos encontros de IDF] e tanto de manhã quanto a tarde eu li o texto [...] falando que isso tudo tem uma certa qualidade, que a criança só vai, isso só acontece, a gente se apropria quando a gente percebe essa criança [...] então a gente tem que pontuar isso, eu peguei esse trecho aqui para isso...

Ione: Para ajudar na sua colocação [...]

Edna: É, aí todas elas receberam bem sabe, eu fiquei até meio assim... [...]. [...] eu fui falando, peguei o texto aí eu falo no nossos estudos [IDF], a gente estudou um texto assim e ele traz isso [...] porque as vezes de forma tradicional como somos acostumados [...] igual a gente fala [...] quando é que a gente vai perceber que essa criança alavancou, quando ela expressa algo, ou então daquilo que a gente consegue perceber que houve a compreensão por parte dela? [...]. Eu gostei, assim, da recepção... eu acho que se trouxer mais textos, ganchos assim [...]

Ione: Que coisa boa!

Edna: A gente conversou muito eu e a Neila ontem, e é uma situação assim, parece que o grupo estabilizou, né Neila? Tem que puxar, é uma construção, tudo... [...]. A longo prazo uma construção da pessoa [e ao mesmo tempo] desconstruir [...] alguns costumes...

Neila: Isso me fez pensar, uma conversa que tive com a R. ontem [professora de outra instituição] [...]. É, como chegar de forma que essa pessoa não trave de vez, porque não é só criança que é birrenta, o adulto também é birrento, igual a gente estava conversando, gente como é que pode pessoas que travam, faz birra né, como chegar? [...]. Mas eu acho que essa questão, Ione que a gente conversou lá ontem que a R. chamou atenção a qualidade. Ela vai se perdendo aqui muito e aí eu discuti isso muito com a Edna ontem, por conta disso mesmo, **são salas muito cheias [...]. [...] um absurdo uma coisa dessas, um absurdo uma sala com dezoito crianças que estão mordendo**, que estão numa fase assim, então [...] **chega a ser até imoral da parte deles fazer isso com a gente, esse tanto de documento que a gente tem que preencher [...]. [...] a diferença que tem de concepção de registro, de apresentar, isso foi o que mais me chamou atenção, eu perguntei em todos os lugares que eu fui ontem como isso se dá, para a gente ir aprendendo e ir tentando modificar pelo menos um pouco né... [...]. Então, assim, é essa a minha intenção, quando eu retornar eu fazer pelo menos um pouco, para tentar melhorar, porque assim, eu tava conversando com a Edna, eu estou muito preocupada porque assim, o profissional tá ficando [...] doente...**

Ione: E você já tava com essa preocupação. Desde o ano passado quando a gente começou a pesquisa, né? [agosto de 2018].

Neila: Muito [...]. Quando eu tava como professora eu tava angustiada demais porque eu estava percebendo que esse negócio tava desse jeito e não tava dando certo.

Ione: Quando eu transcrevi aquela primeira entrevista nossa você já manifestou essa preocupação [...] e a Edna também, as duas. É nesse lugar do desconforto que é preciso estabelecer novas edificações com outras perspectivas. [...] sabendo que as preocupações nunca vão se exaurir por completo, pois a gente está se transformando continuamente, mas é preciso pensar coletivamente sobre elas...

Neila: Olha, a fala que a professora [...] lá [...] usou e eu [...] fiquei pensando e quase que não dormi. [...] ela fala assim **‘A gente pensa no bem-estar da criança’** [...] nossa, levei um soco agora, não foi nem um tapa, mas não, cadê o bem-estar da criança aqui nessa rotina louca, nesse tanto de coisa que a gente tem que cumprir, tem que fazer que tem que preencher [...] **cadê o bem-estar da criança isso aí quase que eu morri lá na hora [...]. Aí eu fiquei pensando, tá tudo errado, tá tudo errado, tem um trem que não está batendo. [...] É, a gente queria assim né Edna, fazer pensar, fazer refletir fazer, pelo menos alguma coisinha...[...]** a gente queria era afetar

¹⁹⁸ Cena produzida durante o 17º encontro de estudo realizado no dia 13/06/2019. Finalização do estudo do texto: VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018a, p. 17-37.

mesmo as pessoas de uma maneira positiva para querer pelo menos ter uma vontadezinha de estudar um pouquinho a mais...

Edna: Eles [colegas da instituição] não estão aqui por acaso...

Neila: Ou sei lá, ou pelo menos pensar sobre esse espaço aqui [...]. A gente tem um grupo Ione, por exemplo, tem um pessoal que chegou que a gente sabe que está fazendo isso aqui de degrau, que o objetivo por exemplo, para as pessoas que são formadas em outras áreas, que tá só esperando uma oportunidade. Mas tem muitos do grupo que a gente sabe que vai ficar por aqui, porque entrou na área sabe, e tem um objetivo, principalmente esse grupo [...] que está começando a carreira.

Edna: Vão sair, por exemplo, de um cargo de auxiliar para um cargo de regente a hora que tiver oportunidade né Neila? [...]. **Essas pessoas também, a gente gostaria de mobilizar, porque elas não estão aqui só de passagem.**

Neila: Porque a gente sabe que, é igual a gente conversou daquela vez, esse estudo aqui [textos enviados pela SME] ele não vai modificar, ele não vai mudar, só vai fazer para a gente apresentar para a secretaria que está sendo feito. Teria que ser uma outra forma de estudo, como esse nosso [IDF], para a gente modificar e transformar essa realidade [...].

Entre os vários aspectos que poderiam ser demarcados para análise a partir da *cena* em destaque, dois deles, em especial, se apresentam de forma bastante contundente não só na fala das professoras, mas também por meio dos seus gestos, olhares, suspiros e sentimentos diversos cuja gênese, desde o início dessa jornada formativa, já podia ser observada em seu processo de transformação. O primeiro aspecto se refere à preocupação das professoras (manifestada de forma enfática) quanto a ausência de interesse e de compromisso de seus alguns colegas, novatos e veteranos, pelo próprio desenvolvimento teórico-prático com vistas a um melhor desempenho da função docente que exercem no CMEI. Nas palavras da professora Edna, “*esse pessoal que chega sem preparo, sem uma hora de curso no mínimo [...] para ter uma noção, tem a pessoa que já está aqui, já está na instituição há bastante tempo que traz a resistência né, parece que é mais fácil ela falar ‘não’...[...]*”.

O segundo aspecto diz respeito a queixa recorrente das professoras quanto as condições objetivas de trabalho, sobretudo no que se refere a razão adulto/criança notadamente elevada observada não só na instituição na qual atuam, mas, segundo elas, em toda a Rede; problema particularmente mais complexo nos grupos que reúnem as crianças menores de dois anos que, naturalmente, ainda possuem um grau elevado de dependência em relação ao adulto. Sabemos, assim como essas professoras que uma razão adulto/criança elevada, seja em qualquer faixa etária de atendimento, se constitui, efetivamente, um fator obstaculizante para a realização de um trabalho didático-pedagógico de qualidade junto às crianças, entretanto, entre as menores, esse aspecto torna-se fator inviabilizante do trabalho. Nas palavras da professora Neila, que aqui assumimos inteiramente como nossas, é “*um absurdo uma sala com dezoito crianças que estão mordendo...*”; “*eu estou muito preocupada porque assim, o profissional tá ficando [...] doente...*”

A queixa dessa professora vai ao encontro do que fora discutido no início do segundo capítulo deste trabalho¹⁹⁹ quando, na oportunidade, abordamos a história da constituição e desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil e os resquícios dessa história ainda presentes na atual organização dessa etapa educativa em nosso país. Conforme tentamos explicitar naquele momento, em que pese as muitas e importantes conquistas dessa área do conhecimento humano, tanto na sua esfera legal quanto conceitual, frente ao que historicamente vinha se constituindo nesse campo, até o início da década de 1990, em nosso país, ainda há muito o que se buscar no que diz respeito às condições para a realização de um efetivo trabalho didático-pedagógico nessa etapa educativa, seja pela vertente teórico-metodológica desenvolvimental, ou não. Isso passa, inevitavelmente, pela discussão constante de determinadas condições de trabalho, entre essas a razão adulto/criança que seja adequada às especificidades de cada idade, assumida no interior das Redes responsáveis pela Educação Infantil. Fato é que, conforme salientou Neila, em uma sala com dezoito crianças de até dois anos de idade, geralmente sob a responsabilidade de apenas duas pessoas adultos, no caso uma professora e uma auxiliar, o que resta, de fato, é ter boa vontade, apreço por crianças e, diríamos, em coro com Rosemberg (2001), possuir espírito cristão.

É possível perceber ainda, por meio do diálogo captado pela *cena* em destaque, dimensões que vão desde preocupações com a formação teórica do coletivo de docentes do qual fazem parte até mesmo a um certo inconformismo das professoras partícipes em perceber que sem uma apropriação teórica consistente, agora, de preferência desenvolvimental, dificilmente conseguirão transformar a realidade educativa da qual fazem parte.

Em certas falas ficam explícitas as preocupações e o compromisso de Edna e Neila com o desenvolvimento teórico do coletivo de docentes do CMEI no qual atuam colocando-se, inclusive, como potenciais mediadoras desse processo, a exemplo do fez a professora Edna por ocasião de um encontro de estudo proposto pela SME. Em suas palavras: “*eu peguei um trecho [de um dos textos estudados nos encontros de IDF] e tanto de manhã quanto a tarde eu li o texto [...] falando que isso tudo tem uma certa qualidade [...] isso só acontece, a gente se apropria [...] então a gente tem que pontuar isso, eu peguei esse trecho aqui para isso...*”. Em seguida essa mesma professora retoma: “*[...] peguei o texto e fui falando dos nossos estudos [IDF], a gente estudou um texto assim e ele traz isso [...] porque as vezes de forma tradicional como somos acostumados [...] igual a gente fala [...] quando é que a gente vai perceber que essa criança alavancou, quando ela expressa algo, ou então daquilo que a gente consegue*

¹⁹⁹ No tópico intitulado: Infância, Criança e Educação Infantil no Brasil.

perceber que houve a compreensão por parte dela? [...]. Eu gostei, assim, da recepção... eu acho que se trouxer mais textos, ganchos assim... [...]”.

Ainda de modo enfático Edna então sintetiza: *“A gente conversou muito eu e a Neila ontem, e é uma situação assim, parece que o grupo estabilizou, né Neila? Tem que puxar, é uma construção, tudo... [...]. A longo prazo uma construção da pessoa [e ao mesmo tempo] desconstruir [...] alguns costumes...”*.

Neila também destaca sua preocupação e compromisso com o desenvolvimento teórico-prático do coletivo do qual participa quando propõe: *“a gente gostaria de mobilizar, porque elas não estão aqui só de passagem [...]”*; *“Porque a gente sabe que é igual a gente conversou daquela vez, esse estudo aqui [textos enviados pela SME] ele não vai modificar, ele não vai mudar, só vai fazer para a gente apresentar para a secretaria que está sendo feito. Teria que ser uma outra forma de estudo, como esse nosso [IDF], para a gente modificar e transformar essa realidade [...]”*.

Observa-se que o novo lugar teórico-prático assumido pelas professoras, possibilitou a elas compreenderem que transformações individuais são fundamentais, porém as coletivas são imprescindíveis, sobretudo se mediadas por um referencial teórico-metodológico comprometido com a transformação. Entretanto, cabe ressaltar que

Essa transformação (ruptura-formação-desenvolvimento) não pode ser identificada, localizada como produto alcançado ou nível desejável a ser atingido, pois, consiste em processo a partir do qual são acumuladas mudanças quantitativas que podem, a depender das mediações e contradições vivenciadas no contexto humano-formativo, produzirem uma nova qualidade (DIAS DE SOUSA, p. 212).

Ainda conforme Dias De Sousa (2016, p. 250), são sínteses teórico-práticas passíveis de serem formuladas *“ao longo de um processo que dura toda a existência, em elaborações que podem ser cada vez mais sofisticadas e criativas”*²⁰⁰ e, preferencialmente, construídas coletivamente.

Na *cena* B2.2, apresentada logo abaixo, é possível observar a ideia de processo atribuída pela professora Edna ao desenvolvimento da personalidade infantil, segundo ela: *“[...] a personalidade não vai ser definida até os sete anos porque [...] a gente está sempre se modificando [a partir do] contato com o outro [...]”*.

²⁰⁰ No encontro de estudo realizado no dia 23/06/2019 que aconteceu, naquela época, excepcionalmente em ambiente virtual, a professora Edna, por meio de expressões do tipo: *“Eu me sinto mais leve”, “A minha ZDP era bem pequenininha agora ela está imensa”*, sintetiza muitos dos processos de mudança pelos quais vinha passando, relacionando-os à oportunidade de participar dessa pesquisa-formação.

Cena B2.2²⁰¹

Edna: Ai eu falei assim ‘segundo Vigotski’, sobre o que nós estamos falando, **a personalidade não vai ser definida até os sete anos porque [...] a gente está sempre se modificando [a partir do] contato com o outro né, quantas pessoas que deixam, aparentemente seguem um jeito de ser e depois elas mudam, dependendo da situação dele ter passado por alguma situação né e ai, eu fiquei assim sabe, porque fala assim é, um colega nosso falou assim ‘não, porque a personalidade tá definida e tal’, se a gente pensar [...] como assim a personalidade está definida até os sete anos? Por exemplo, as vezes a gente percebe [que] a criança era assim, agora ela tá desse jeito né, então ela se modificou [...] depois de um período, depois de adulto, então, coisas acontecem...**

Ione: Coisas acontecem...

Edna: E que vão modificar esse jeito de ser né.

Ione: [...] ele [Vigotski] fala que são as mediações [...] ou melhor, a qualidade das mediações que nós vamos ter ao longo da nossa vida...[...].

Edna: [...] se você pensar hoje e falar assim ‘gente, [...] a personalidade é definida até os sete anos’ [...] parece que fica pronto e acabado, e não é... [...] Por exemplo essa maturidade da fala que nós já pontuamos, a questão é de quem essa criança está próxima para ter uma fala mais elaborada, ou não, né...

Ione: [...] vamos considerar que isso seja o meio.

Edna: Isso, [...] onde essa criança está? Qual é o contexto dessa família? E às vezes a gente percebe assim, por exemplo, como que essa menina consegue pronunciar desse jeito...[...]. De onde esse menino [...] essa menina tirou isso e tal. A gente sempre ouviu isso dos pais [...] um contexto em que hora ela está ouvindo, passa um tempo ela está expressando, [...] mostrando [...] uma compreensão, né...[...]. E esse meio precisa estar sempre nessa situação positiva para que ele não [...] não regrida.

Ione: Sim, mas sempre, sempre não tem como, né...

Edna: Sim, mas [...] sendo bem trabalhado, bem acompanhado a criança só tende a desenvolver nesse quesito. [...] eu falo assim [...] com o aparato [biológico] preparado e [...] o meio está proporcionando isso. [...] se ela tem esse o aparato biológico para falar, mas se o meio não proporcionar [...] aí há um falha.

Ione: Ele [Vigotski] fala isso de uma forma [...] tranquila para a gente entender...

Edna: E a memória? Hora ela vai estar no centro do desenvolvimento...[...] um período que a gente coloca ela como muito importante, [...], mas depois ela vai lá para a pré-escola onde ela vai ser mais significativa... [...] E hora ela vai estar na periferia [do desenvolvimento]. [...] E ai, depois ele [Vigotski] fala assim que mesmo quando ela estiver no centro..., fala ai Neila, a palavra...

Neila: A percepção...

Edna: A percepção **não vai deixar de ser importante** [...]. Mas em qualquer momento é... quem está ali nessa função [centro do desenvolvimento] ela deve [...] proporcionar o desenvolvimento e a autonomia dos dois [memória e fala] quando ela chegar na idade...

Ione: Mas não é que ela [a criança] deixou de perceber, não é isso...

Neila: Mas nesse momento que [...] a memória tá mais no centro do desenvolvimento, no caso da fase pré-escolar é onde a criança já tem a capacidade de fazer abstrações, aquele pensamento mais elevado?

Ione: Vigotski vai dizer que é depois...

Neila: É depois desse período da memória? [...] E o quê que vai diferenciar então a memória do [...].

Ione: Do pensamento abstrato?

Edna: A, então isso é algo muito externo?

Ione: É externo e interno ao mesmo tempo.

Neila: Mas é nesse desenvolvimento dessa atividade no caso, nesse desenvolvimento da memória que ele vai alavancando, cada vez mais, que ele vai propiciar esse pensamento abstrato?

Em relação a série de indagações feitas pelas professoras e apreendidas pela *cena* em destaque, cabe ressaltar que, em uma pesquisa-formação com IDF não são produzidas ‘respostas certas’ às inquietações, dúvidas e questionamentos deflagrados pelo estudo. As sínteses compreensivas individuais e/ou coletivas poderão vir, ou não, a partir do

²⁰¹ *Cena* produzida durante o 19º encontro de estudo ocorrido em 02/07/2019. Texto: VIGOTSKI, L. S. Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018c, p. 92-109.

aprofundamento teórico nos temas tratados mediante o seu escrutínio teórico-prático sobre a base da realidade objetiva.

Foi nessa perspectiva que a *cena* acima foi destacada, na qual novamente se observa grande movimentação do pensamento das professoras que nos parece reveladora da tentativa de compreender, muitas vezes, materializada por meio de perguntas, a complexidade inerente ao desenvolvimento humano. Toda essa movimentação fica ainda mais explícita quando as professoras aludem ao que Vigotsky conceituou enquanto desproporcionalidade do processo de desenvolvimento, processo que faz com que qualidades psíquicas, em determinado momento da vida das crianças, estejam no mais ao centro do seu desenvolvimento, mas, em outro, passam estar na periferia desse processo sem, contudo, desaparecerem. O que acontece, de acordo com Vigotski (2018), é a formação de um sistema complexo de funções e uma relação de subordinação entre elas ao longo do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento. Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

O esforço de Edna em compreender a complexidade presente na ideia trazida por Vigotsky (2018) pode ser observado quando ela primeiramente indaga e em seguida reflete sobre a dinâmica do desenvolvimento humano segundo esse autor: *“E a memória? Ora ela vai estar no centro do desenvolvimento...[...] E ora ela vai estar na periferia [do desenvolvimento]”*.

Ainda conforme as reflexões da professora Edna, baseadas no estudo da *Quinta aula de Vigotsky: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança* (VIGOTSKI, 2018c): *“a percepção não vai deixar de ser importante”*; afirmação que foi prontamente complementada pela professora Neila: *“[nesse momento] a memória tá mais no centro do desenvolvimento”*.

Os eventos de reflexão, elaboração e síntese apresentados na *cena* em discussão e toda a complexidade que os envolvem, em nossa compreensão, corroboram a ideia central trazida no excerto a seguir:

Numa perspectiva dialética, o processo de apreensão do conteúdo (a forma) precisa compreender o processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais a ele inerentes (outros conteúdos), compondo uma rede sistêmica complexa, que vai (pela via da apreensão) complexificando o pensamento, não pela apreensão do conteúdo em

si, mas pela apreensão das relações que se estabelecem entre os conceitos. É essa rede conceitual, mediada por signos, cuja compreensão se dá mediada por outras redes conceituais (sempre em relação signo-signo) que caracteriza a dimensão científica do conceito e resguarda, pela unidade conteúdo-forma, o desenvolvimento do pensamento teórico (LONGAREZI, 2020b, p. 67, parênteses no original).

Se assim o for, a apreensão de determinado conceito prescinde, portanto, da apreensão dos nexos conceituais presentes na complexa rede de significados que o constitui. A exemplo do que fez Edna ao tentar compreender a personalidade e seu desenvolvimento, fazendo um paralelo ao que chamou de *“maturidade da fala”*. Vejamos: *“[...] se você pensar hoje e falar assim ‘gente, [...] a personalidade é definida até os sete anos’ [...] parece que fica pronto e acabado, e não é... [...]. Por exemplo, essa maturidade da fala, que nós já pontuamos, a questão é de quem essa criança está próxima para ter uma fala mais elaborada, ou não [...]”*.

Dando continuidade às suas elaborações, tendo em vista a importância atribuída ao meio para o desenvolvimento da fala, essa professora em seguida, elenca uma série de questões que nos parece conformar alguns dos nexos conceituais necessários para a compreensão, nesse caso, do desenvolvimento da fala: *“[...] onde essa criança está? Qual é o contexto dessa família? E às vezes a gente percebe assim, por exemplo, como que essa menina consegue pronunciar desse jeito... [...]. De onde esse menino [...] essa menina tirou isso e tal. A gente sempre ouve isso dos pais [...] um contexto em que hora ela está ouvindo, passa um tempo ela está expressando [...]”*.

Outronexo conceitual importante de que lança mão essa professora diz respeito a importância do desenvolvimento do aparato biológico para o desenvolvimento da fala. De acordo com Edna: *“sendo bem trabalhado, bem acompanhado a criança só tende a desenvolver nesse quesito. [...] eu falo assim [...] com o aparato [biológico] preparado e [...] o meio está proporcionando isso. [...] se ela tem esse o aparato biológico para falar, mas se o meio não proporcionar [...] aí há uma falha”*.

As considerações de Edna parecem inteiramente orientadas pela compreensão vigotskiana em relação ao imbricamento, nada linear tampouco homogêneo, entre o papel que desempenha o ambiente sobre as condições da hereditariedade dos indivíduos.

[...] quando falamos sobre o meio e a hereditariedade, também tivemos que nos aproximar da mesma [questão]: não há uma lei geral única que determina o papel da hereditariedade de modo homogêneo em todos os aspectos do desenvolvimento. Quando falamos sobre o meio, também dissemos que não há uma lei que, com uma fórmula geral e de modo comum, responda de uma vez por todas e com o mesmo êxito à questão de como o meio influencia o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Isso significa que, quando analisamos o desenvolvimento em geral, chegamos sempre à mesma necessidade de diferenciá-lo, de analisá-lo por partes. Assim, se não há uma lei geral acerca de como a hereditariedade influi no desenvolvimento, deve-se estudar,

consequentemente, como ela o faz em relação a cada aspecto separadamente (VIGOTSKY, 2018, p. 92).

A frase que dá nome ao *Episódio* ora em discussão, “*Agora a minha visão é completamente outra*” (B2), foi proferida no âmbito na última *cena* que será analisada neste trabalho e seu contexto de formulação se deu por ocasião do comunicado da professora Neila que havia apagado do seu computador todos os arquivos relacionados a projetos e planejamentos anteriormente desenvolvidos.

Nas palavras dessa professora, se até aquele momento da sua vida profissional não costumava voltar aos arquivos guardados por considerar que “*cada ano é um ano, cada situação é uma, cada realidade de uma criança é uma*”, a partir de sua participação nesta pesquisa-formação ela considerou ainda mais desnecessário continuar guardando todas aquelas coisas que, segundo ela, já não faziam mais nenhum sentido: “*Pra que? Cada vez eu vou descobrir uma coisa nova com eles. [...] Falei gente que bobagem eu vou ficar guardando isso aqui pra que... [...]. Eu não conheço as crianças, não sei o quê que elas vão querer, o quê que elas vão propor, o quê que elas vão precisar, qual que é o grupo. [...] agora a minha visão é completamente outra [...]*”.

Dentre outros elementos, alguns aspectos que caracterizam o que essa professora identificou como mudança completa de sua visão estão na *cena* destacada a seguir.

Cena B2.3²⁰²

Neila: Porque quando eu fui lendo aqui ai parece que a gente vai acompanhando, assim, a questão da memória desde os bebês, ai você passa para a próxima fase lá da creche, depois para a pré-escola, ai a gente fica pensando, poxa se a gente não tiver um conhecimento mínimo assim do quê que você tá fazendo ali, como é que você quer cobrar uma coisa de uma atividade que você propôs? [...] O quê que você quer com aquilo ali? A gente nem pensa... [...], ou põe um objetivo qualquer ali. Mas aí você vai refletir melhor se é aquilo ali mesmo que eu quero para aquela criança naquele momento, naquela situação de desenvolvimento?

Edna: Às vezes você não dá o retorno [...] por exemplo, você traça um caminho para uma turma querendo repetir o que o você fez em outra, e de repente você tem que abortar, para não ficar perdido [...].

Neila: Sabe o que eu fiz, eu apaguei tudo que eu tenho no meu computador esses dias, eu falei ‘para quê que eu vou ficar guardando isso aqui, eu não vou fazer isso aqui de novo [...].

Edna: Morrendo de vontade de fazer isso, até as fotos.

Neila: Cada ano é um ano, cada situação é uma, cada realidade de uma criança é uma [...] pra que? Cada vez eu vou descobrir uma coisa nova com eles. [...] Falei gente que bobagem eu vou ficar guardando isso aqui pra que... [...] eu não conheço as crianças, não sei o quê que elas vão querer, o quê que elas vão propor, o quê que elas vão precisar, qual que é o grupo. [...] agora a minha visão é completamente outra [...].

[...]

²⁰² Cena produzida durante o 19º encontro de estudo ocorrido em 02/07/2019. Texto: VIGOTSKI, L. S. Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018c, p. 92-109.

Neila: Eu vou ter que ler umas três vezes... Ai meu Deus, deixa eu ver, isso aqui a gente leu né, a ideia de investigar de conhecer... ele (Vygotsky) começa a falar das leis né...[...] ‘Que se manifestam num dado aspecto do desenvolvimento e não o fazem ne outro...’. [...] **Aí aqui eu risquei a pedologia etária, aqui em baixo, é porque eu queria ver se faz parte daquele momento que fala dos estágios, dos períodos, seria isso pedologia etária?** Esse estudo de cada fase, de cada idade que a criança está em cada fase que ela vai estar?

Ione: É, é ele chama de idades, lembra? [...] inclusive o próprio Elkonin também chama de idades e nós já lemos um outro texto do Vygotsky que fala sobre as idades, e as idades são diferentes tanto em tempo quando em características, a primeira idade que vai do dia um do nascimento até aproximadamente trinta dias é uma idade completa, com inúmeras características, depois de um mês, aproximadamente, até um ano tem outras características que não só se somam às anteriores, mas as modifica, mas não de forma mecânica [...]

Neila: [...] aí ele [Vygotsky] destaca [...] as leis do pensamento psicológico, leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança [...]. [...] E ele [Vygotsky] fala aqui né ‘começar do mais importante, do essencial, daquilo que caracteriza as leis do conhecimento psicológico, do desenvolvimento psicológico, que durante o desenvolvimento a criança não apenas passa pelo crescimento ou aumento do que está dado desde o início, mas por uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo por mudanças e reestruturação de sistemas orgânicos’.

Ione: Vamos pensar no exemplo do bebê de um mês né, todas as experiências que ele teve nessa primeira idade vão ser reestruturadas pelas seguintes [...] outras experiências também vão marcar e reordenar as próximas [...] sem, contudo, desaparecerem.

Neila: Então elas ficam marcadas? Elas vão se reestruturar ser codificadas de acordo com o que ele for passando [...] com o desenvolvimento? [...] Essa fórmula endócrina que ele [Vygotsky] fala que expressa as especificidades das relações e determinados planos de secreção interna característico de cada época, então é só mesmo [...] um exemplo que ele tá dando de como as coisas se transformam e depois não estão mais no centro do desenvolvimento; já vão para a periferia do desenvolvimento...

Desde o início desta pesquisa-formação, as posturas indagativas e inquietas de Edna e Neila se constituíram como as principais características da participação dessas professoras neste trabalho. Cabe lembrar que, dentre muitas outras, essas também foram características consideradas positivas ressaltadas pela equipe diretiva do CMEI no qual trabalham em relação a essas duas professoras, ainda na fase de proposição do projeto desta pesquisa naquela instituição.

Nessa última *cena* essa condição mais uma vez se fez presente, por exemplo, quando a professora Neila explicita a seguinte reflexão: *“Porque quando eu fui lendo aqui ai parece que a gente vai acompanhando, assim, a questão da memória desde os bebês, ai você passa para a próxima fase lá da creche, depois para a pré-escola, ai a gente fica pensando, poxa se a gente não tiver um conhecimento mínimo assim do quê que você tá fazendo ali, como é que você quer cobrar uma coisa de uma atividade que você propôs? [...] O quê que você quer com aquilo ali? A gente nem pensa... [...], ou põe um objetivo qualquer ali. Mas aí você vai refletir melhor se é aquilo ali mesmo que eu quero para aquela criança naquele momento, naquela situação de desenvolvimento?”*.

O conjunto de reflexões, indagações, constatações e sínteses a que essa professora chegou, nesse momento, parece caracterizar o que ela mesma identificou como uma mudança importante pela qual vinha passando, sintetizada na frase de sua autoria que dá nome ao *Episódio* em discussão: *“Agora a minha visão é completamente outra”*.

Isso nos parece representativo da compreensão reunida em torno do *Isolado B* desta pesquisa (Outros horizontes teórico-práticos), na seguinte perspectiva: se até o atual momento essa professora, segundo suas próprias palavras, não havia refletido teoricamente, conforme o exemplo dado, sobre as características e possibilidades das ações didático-pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil fomentarem a formação e desenvolvimento da memória da criança, desde bem pequena, a partir de então ela passou a reunir as condições teóricas necessárias para fazê-lo e, nesse sentido, considerar que seja possível formular objetivos educativos para o desenvolvimento pleno, não só da memória das crianças, mas também da fala, da abstração, da generalização, do pensamento, da atenção voluntária, do comportamento intencional, da vontade, da atenção, agora orientados por essa nova compreensão sobre os complexos processos que envolvem o desenvolvimento humano. Enfim, é possível afirmar que a partir dessa nova compreensão demonstrada pela professora Neila estabeleceu-se a possibilidade dessa professora pensar teoricamente sobre o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores e, com isso, traçar objetivos educativos para a sua consecução.

Para nós, as sínteses de pensamento, em constante transformação, a que chegaram as professoras Edna e Neila, no decurso da participação delas nesta pesquisa-formação com IDF, propiciadas, conforme mostramos, pela vivência das unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* convergiram para que alcançássemos o objetivo principal dessa investigação, qual seja, compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa para a organização de um tipo de *obutchénie* desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil.

Dizemos isso por compreender que a tomada de consciência da possibilidade de se elaborar objetivos educativos para as crianças da Educação Infantil, desde as suas primeiras idades, que levem em conta as leis de seu desenvolvimento psíquico, dentre as quais sua desproporcionalidade no desenvolvimento das diferentes funções, sua periodicidade múltipla, os imbricamentos e multideterminações entre a hereditariedade e as condições objetivas de vida e de educação dessas crianças, bem como o papel central que o desenvolvimento do pensamento teórico do professor sobre a docência desenvolvedora ocupa nesse processo, parece ser uma chave importante a partir da qual possamos pensar perspectivas formativas dialéticas e desenvolvimentais para os seus professores que reverberem em práticas didático-pedagógicas que também sejam assim constituídas.

Conforme salientou L. I. Bozhovich, um dos principais problemas a serem enfrentados na organização didático-pedagógica na Educação Infantil passa, de forma inexorável, pela organização de um processo educativo orientado pelas leis e princípios do desenvolvimento

psíquico da criança em todos os seus aspectos, ou seja, que essa organização tenha uma elaboração clara dos objetivos concretos da educação para cada período do desenvolvimento infantil. Formar o ser humano sistematicamente e com objetivos definidos, parece condição essencial para conhecermos cada vez mais as próprias leis dessa formação e, nesse sentido, apoiarmo-nos nelas para a realização do trabalho didático-pedagógico na Educação Infantil, com vistas, é claro, na formação e o desenvolvimento integral da personalidade de todos sujeitos, crianças e professoras, como instrumento de transformação ativa e radical de si próprios, logo, da realidade.

EPÍLOGO

*As capacidades não são um pré-requisito da criatividade,
mas um de seus resultados.*

(REPKIN; REPKINA, 2019, p. 18)

Lá no início da nossa *viagem de volta*, ainda naquele momento em que Caraça (1998) nos alertava acerca do caráter humano, aberto, coletivo e colaborativo do fazer científico e, por isso mesmo, em permanente transformação, já pensávamos: é exatamente nesse lugar que desejamos inscrever o nosso trabalho.

Dizia-nos, Caraça (1998), naquele então, que as eventuais contribuições das produções científicas para os mais diversos campos do conhecimento humano e, no caso específico do nosso trabalho, para o campo da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores, somente se realizariam enquanto tais se os seus resultados forem potencialmente deflagradores de novas hesitações, novas dúvidas e novas contradições e, nessa perspectiva, realizar-se efetivamente enquanto processo: aberto, coletivo, colaborativo. Cautos a tudo isso, apresentamo-lo agora ao escrutínio público e irrestrito de seus processos e de seus resultados.

Nosso sim! Este é um trabalho feito há muitas mãos. Feito *com* e *para* muitas pessoas que admiramos, amamos e respeitamos; *com* e *para* aquelas pessoas que tanto lutaram ao nosso lado, mas que já se foram; *com* e *para* aqueles e aquelas que assim como nós se colocam na trincheira histórica, política e ideológica na qual se dá a defesa intransigente do humano e da utopia freireana do seu pleno desenvolvimento; um trabalho feito *com* e *para* as pessoas que defendem a escola pública e os seus professores e professoras; feito *com* e *para* os professores e professoras que trabalham em favor de uma formação docente desalienante e emancipadora; mas, principalmente, feito *com* e *para* todas as crianças pequenas do mundo e também as grandes, e em favor do imenso potencial criativo e transformador que lhes é próprio.

Um trabalho que também foi feito de muitas histórias, de muitos encontros, e de alguns desencontros, de muitas alegrias, várias lembranças e, infelizmente, de algumas perdas; de incontáveis crises, de inúmeras dúvidas e hesitações colossais, de dias e meses intermináveis e, muitas vezes terrivelmente improdutivos, sobretudo quando ainda esperávamos pelo fim da pandemia da Covid 19 que não ocorreu, e que até a data de entrega deste trabalho já ceifou a vida de mais 667 mil brasileiras e brasileiros, razão eterna de dor e de luto de tantas famílias. A todas elas, a nossa solidariedade!

Desde a reformulação do nosso projeto de pesquisa, com vistas a um melhor delineamento do objeto de estudo dessa investigação, já intuíamos quanto a sua complexidade, muito embora também já soubéssemos que não é necessariamente o pesquisador/a quem escolhe o seu objeto, e sim o objeto que o/a escolhe; isso por entendermos que, indubitavelmente, tomamos como objeto de estudo de nossas pesquisas aquilo de que se ocupa o nosso espírito²⁰³, ou seja, o que nos parece mais caro e urgente compreender entre todos os demais possíveis objetos postos na realidade circundante. Dessa forma, decidimos por estudar a relação entre formação de professores e o desenvolvimento da personalidade das crianças na Educação Infantil. Esse é o nosso objeto de estudo!

Sabíamos, desde sempre, que apesar das dificuldades que teríamos que enfrentar, levando em conta a toda a complexidade inerente ao estudo de um objeto com essas características, sua relevância para o campo da infância, da Educação Infantil e da formação de seus professores sem dúvida é inquestionável; como há muito já dizia Mitjans Martínez (1995, p. 7), ao se referir à tarefa essencial a ser desempenhada pela instituição escolar: “sua função mais ampla e mais essencial: o desenvolvimento da personalidade”!

Cabe ressaltar, todavia, conforme apontado no início deste trabalho, não estamos tratando aqui da formação e desenvolvimento de uma personalidade integral de caráter abstrato; ao contrário disso, reivindicamos, via processos educativos, a formação e desenvolvimento de personalidades comprometidas com a coletividade, condição fundamental para o enfrentamento das crescentes mazelas sociais que só poderão ser enfrentadas senão juntos/as. Talvez, nessa parte derradeira deste trabalho, já possamos nos arriscar a dizer que o que verdadeiramente defendemos, desde a Educação Infantil, são processos educativos que contribuam para a formação e o desenvolvimento de personalidades coletivistas em franca oposição às propostas formativas voltadas constituição e manutenção de personalidades individualistas, tanto para as crianças quanto para as suas professoras.

Por essa razão, conforme ressaltamos ao longo de todo trabalho, a personalidade, aqui é assumida enquanto uma forma especial de atividade humana, uma estrutura psíquica integral cuja formação e desenvolvimento só pode se dar sob influência do ambiente, porém, ao se desenvolver torna-se capaz de transformar esse mesmo ambiente ao mesmo tempo em que se autotransforma, portanto, personalidade entendida como “objeto de conhecimento e de transformação ativa da realidade” (PETROVSKY, 1978, p. 106). Assim sendo, nem a formação tampouco o desenvolvimento da personalidade se realiza “[...] nas condições de adaptação do

²⁰³ Dicio - dicionário online de Português – Objeto: tudo o que se oferece ao espírito, que o ocupa. Disponível em <https://www.dicio.com.br/objeto/>

sujeito às exigências do ambiente, mas nas condições da sua constante atividade criativa destinada a remodelar tanto o seu ambiente como a si próprio" (BOZHOVICH, 1979, p. 34).

Frente ao objeto de estudo dessa investigação, e a tudo que ele enseja, nos colocamos o seguinte problema de pesquisa: o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil.

Tentar compreender ‘o que’ e o ‘como’ esses processos formativos acontecem no âmbito de uma pesquisa-formação com IDF, exigiu que delineássemos um objetivo geral para o trabalho que pudesse orientar as macro ações necessárias à investigação do objeto, qual seja, compreender e analisar o movimento formativo empreendido por essas professoras para a organização de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil.

Frente a complexidade que se vislumbrava para o enfrentamento dessa tarefa demonstrou ser necessária a formulação de dois objetivos específicos: 1. propor um processo IDF com foco na instrumentalização teórico-metodológica na perspectiva da THC e da TD; e 2. apreender as unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* desencadeadoras da formação docente para a constituição de uma *obutchénie* desenvolvedora da personalidade.

Na tentativa de atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa construímos junto as professoras Edna e Neila, partícipes desta pesquisa, espaços de estudo e discussão de temáticas afeitas a THC e a TD. Esses espaços se constituíram enquanto um palco privilegiado no qual foi possível buscar a consecução do segundo objetivo específico desta investigação, com foco na elucidação do nosso problema de pesquisa. Fizemos isso procurando identificar por meio da linguagem, gestos, olhares, suspiros, declarações, etc., um conjunto de indícios que fossem reveladores da vivência, por parte dessas professoras, das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento* que fossem indicativas de transformações no pensamento das professoras que entendemos como necessárias a constituição de uma *obutchénie* potencialmente e desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil.

Expusemos nossos achados por meio dos *Isolados*, *Episódios* e *Cenas* nos quais as vivências dessas unidades, por parte das professoras, pudessem ser identificadas e analisadas à luz do referencial teórico assumido nesta pesquisa. No sentido analítico do processo, pode-se dizer que as partes foram isoladas para fazer o fenômeno revelar-se; entretanto, o fenômeno reside na totalidade das partes; por essa razão fomos às partes para depois voltar ao todo e só então recompor o fenômeno e, dessa forma, apreender suas relações mais essenciais, e

finalmente poder chegar ao concreto, ou seja, na “compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado” (PIRES, 1997, p. 86).

Todo esse processo, calcado filosófica e epistemologicamente no MHD, na THC e na TD, nos possibilitou confirmar a Tese defendida por esta investigação estabelecida nos seguintes termos: a formação de professores de Educação Infantil numa perspectiva desenvolvimental, que se dê pela vivência das unidades dialéticas *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* gera a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico desenvolvidor da personalidade das crianças dessa etapa educativa.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Y. I. **Estudio de la incidencia, regularidades y condiciones socioambientales de factores de riesgo en niños de poblaciones socioculturales significativamente diferentes**. 1998. Trabajo de Diploma. (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba, 1998.
- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos de filosofia**. Moscou: Edições Progresso, 1982.
- ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.
- ANDRADE, L. R. M.; CAMPOS, H. R. Perejivânie: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-17, 14 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>.
- ANDRIOLI, L. R.; OLIVEIRA, A. S. O ensino da matemática na Educação Infantil indígena Kaingang no Paraná. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 618-642, 8 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58427>.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. *In*: MATURANO, Andréa Longarezi; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 325-350.
- ARAUJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARAUJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Os princípios da pesquisa em educação como atividade. *In*: MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edição Loyola, 2017. p. 47-69.
- ARAUJO, E. S.; MOURA, M. O. de. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas de pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. I-F.
- ASBAHR, F. S. F. **A psicologia histórico-cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq**. Bauru: UNESP, 2020. Relatório final de pesquisa do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru/SP. Nº do processo na FAPESP: 2017/21936-5.
- ÁVILA, A. A. Premisas de la actividad con los objetos en el primer año de vida. *In*: LORENZO S. L.; CAO, L. A.; GÓMEZ, A. M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

BEATÓN; G. Á. La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. **Psicología Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 155-164, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100017>.

BETANCOURT, J. **El papel de las vivencias en el proceso de formación de los trastornos del comportamiento**. 1999. Tesis (Maestría) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.

BETANCOURT, J. **Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales**. 2002. Tesis (Doctorado) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Havana, 2002.

BETANCOURT, J.; GONZÁLEZ, O. **Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta**. Habana: Pueblo y Educación, 2003.

BETANCOURT, Y. A. **Sobre Los softwares educativos y los niños con trastornos de la conducta**. 2005. Tesis (Maestría) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Havana, 2005.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2005.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003. p. 37-58.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLDRIN, L. C. F. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil em Goiás**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BORONAT, E. M. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. **Voprosy Psikhologii**, Moscú, Issues in psychology, n. 4, p. 23-34, 1979.

BORONAT, E. M. Formación de las premisas del juego de roles en el tercer año de vida. *In*: LORENZO S. L.; CAO L. A.; GÓMEZ, A. M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Habana: Pueblo y Educación, 2002.

BOZHOVICH, L. I. A Teoria Histórica e Cultural de Vygotsky e a sua Importância para os Estudos Contemporâneos da Psicologia da Personalidade. **Questões em Psicologia**, n. 5, p. 108-116, 1988.

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera motivacional en el niño. *In*: BOZHOVICH, L. I. BLAGONADIEZHINA, L. V. (org.). **Estudio de las motivaciones de la**

conducta de los niños y adolescentes. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978c. p. 9-41.

BOZHOVICH, L. I. **Estudio de la personalidad del escolar y el problema de la educación en la ciencia psicológica en la URSS.** Moscú: [s.n.], 1956.

BOZHOVICH, L. I. **Estudio psicológico de los niños en la Escuela-Internado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

BOZHOVICH, L. I. Fases do desenvolvimento da formação da personalidade na Infância. **Revista de Psicologia Russa e da Europa Oriental**, Moscú, v. 42, n. 4, p. 35-54, jul./ago. 2004.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación em la edad infantil:** investigaciones psicológicas. Trad. Concepción Foste Miñiz. Revisão técnica: Josefina López. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis. *In:* ILIASO, I. I.; LIAUDIS, V. Y. (ed.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades.** La Habana: Pueblo y Educación, 1978b. p. 151-161.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In:* DAVIDOV, V.; SHUAE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología.** Moscou: Ed. Progreso, 1987. p. 250-273.

BOZHOVICH, L. I. **Problemas da psicologia geral, pedagógica e das idades.** Moscou: Pedagógica, 1978a.

BOZHOVICH, L. I. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. **Voprosy Psikhologii**, Moscú, Issues in Psychology, n. 5, p. 108-116, 1988.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA L. V. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes.** Moscú: Editorial Progreso, 1978a.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA L. V. Prefácio. *In:* BOZHOVICH, L. I. BLAGONADIEZHINA L. V. (org.). **Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes.** Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1978b. p. 3-8.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Psicología de la personalidad del niño escolar.** La Habana: Editorial Nacional de Cuba: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 maio 2006**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRITO, K. D. M.; ARAUJO, E. S. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 591-617, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAMPOS, M. M. M. *et al.* Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1991.

CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 409-420, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.35869>.

CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. Ser ou não ser: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/V4ttbbrMLBFDYq7xvycSgrx/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1998.

CARDOSO, C. G. C. **Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p.11-21, jul./dez.1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN172012.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01/2011, de 10 de março 2011**. Dispõe sobre as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2020.

CÔCO, V.; SALGADO, R. G. Reafirmando o direito à Educação Infantil. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**, Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>.

COELHO, G. M. S. **Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)**. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30042/3/TrabalhoDocenteAtividade.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 43-63.

CHAVES, M. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 515–534, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40203>. Acesso em: 16 jul. 2020.

COLECTIVO DE AUTORES. **Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982a.

COLECTIVO DE AUTORES. **Desarrollo psicológico y educación**. Compiladores: Jesús Palacios, Álvaro Manchesi y César Coll. Madrid: Alianza Editorial, S.A, 1999.

COLECTIVO DE AUTORES. **El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

COLECTIVO DE AUTORES. **Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones**. Universidad de La Habana. La Habana: Editora Universitaria, 1990.

COLECTIVO DE AUTORES. **Investigaciones de la Personalidad en Cuba**. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1987a.

COLECTIVO DE AUTORES. **Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del Escolar Cubano**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987c.

COLECTIVO DE AUTORES. **Investigaciones psicológicas y Pedagógicas acerca del niño preescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

COLECTIVO DE AUTORES. **La educación en valores en el contexto universitario**. La Habana: Editorial Félix Varela, 2001.

COLECTIVO DE AUTORES. **Psicología del desarrollo del escolar**. Selección de Lecturas. Tomo I. Compiladoras: Ana Luisa Segarte Iznaga, Graciela A. Martínez Campos y María Emilia Rodríguez Pérez. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.

COLECTIVO DE AUTORES. **Selección de Lecturas de Desarrollo Moral**. Compiladoras: Gloria Martínez Ruíz y Otmara González Pacheco. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987b.

COLECTIVO DE AUTORES. **Selección de lecturas de psicología de las edades**. Tomo I y II. Compiladora: Oksana Kraftchenco Beoto. La Habana: Editora Universitaria, 1982b.

COLECTIVO DE AUTORES. **Selección de Lecturas de Psicología de las edades III**, Universidad de La Habana. La Habana: Editora Universitaria, 1988.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção Fronteiras da Educação).

CORREA, B. C. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 2029. jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v5i9.25172>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do rio de janeiro**. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, A. J. A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vygotski). **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 628-637, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300016>. Acesso em 11 de março de 2019.

COSTA, M. C. L. Creche: solução ou problema? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 50, p. 58-60, ago. 1984.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação**. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CRUZ, C. A. **Diagnóstico y zona de desarrollo próximo:** Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. 1998. Tesis (Doctorado) – I.C.C.P., Habana, 1998.

CRUZ, L. **Selección de lecturas de Psicología del Desarrollo.** La Habana: Ed, Varona, 2002.

CRUZ, L. **Selección de lecturas de Psicología del desarrollo en las edades tempranas y preescolares.** La Habana: Ed. Félix Varela, 2002.

CRUZ, L.; MARTÍ, A. M. M. **Selección de lecturas sobre la educación de la personalidad del niño preescolar.** Facultad de Psicología, primeira parte. La Habana: [s.n.], 1987.

CUESTA, G.; HERNÁNDEZ, B. **Regularidades asociadas al proceso de cambio conceptual y actitudinal en padres potenciadores y no potenciadores del desarrollo psicológico de sus hijos.** Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2000.

DÁVILA, M. T. **¿Qué tipos de factores de riesgo se pueden detectar en una población de niños con problemas de aprendizaje?** Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2006.

DAVYDOV, V. V. **A teoria da aprendizagem desenvolvimental.** Moscu. Inter, 1996.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In:* LONGAREZI; Puentes (org.). **Ensino Desenvolvimental:** Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017a. v. 4, p. 211-223. (Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Ensino Desenvolvimental).

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscu: Editorial Progreso, 1988b.

DAVYDOV, V. V. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Tradução de Cristina Pereira Furtado (PUC-GO) do texto What is the real learning activity? *In:* HEDEGAARD, Muriane; LOMPSCHER, Joachim. **Learning activity and development.** Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 1999a.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, n. 8, 1988a.

DAVYDOV, V. V. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In:* LONGAREZI; Puentes (org.). **Ensino Desenvolvimental:** Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017b. v. 4, p. 149-172. (Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Ensino Desenvolvimental).

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza.** La Habana: Pueblo Y Educación, 1978, p. 353-370.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: SHUARE, M. La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul./aug, 2003. Tradução para o português realizada pelo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da Unesp/Marília.

DAVYDOV, V. V.; VASILIEVICH V. **O que é a atividade de estudo**. Escola inicial, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999b.

DEI/CEPAE/UFG OTP. **Organização do Trabalho Pedagógico** – Departamento de Educação Infantil – 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/otp_em_contru%C3%A7%C3%A3o_2019_17_de_setembro_de_2019.pdf?1568845245. Acesso em: 8 jan. 2020.

DELARI, J. A.; PASSOS, I. V. B. **Alguns sentidos da palavra Perijivanie em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama e Ivanovo, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da-palavraperejivanie-vigotski-brasil>. Acesso em: 22 maio. 2020.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 46-97.

DIAS DE SOUSA, W. D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016a.

DIAS DE SOUSA, W. D. Processos de imitação-criação como constituidores das práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 617-626, set./dez.2016b. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-9>.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M. Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 443-462, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0011>.

DÍAS, Z. R. **La orientación psicopedagógica en las familias de niños preescolares con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje**. 2005. Tesis de Maestría (Doctorado) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2005.

DIÓTIMA. **El perfume de la maestra**. 2. ed. Barcelona: Icária, 2004.

DUSAVITSKII, A. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvente. *In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). Teoria da atividade de estudo*: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 265-283.

ELEJALDE, M. M. F. Acerca de nuestra herencia histórico-cultural. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 14, n. 2, p. 235-239, 1997.

ELEJALDE, M. M. F. Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana “Vivencia” para la Enseñanza. **Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica**, v. 5, n. 3, p. 770-786, 17 maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-61121>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

ELEJALDE, M. M. F. El cuerpo como mediador de las funciones psíquicas superiores: hacia una terapia corporal. **Revista Cubana de Psicología**, v. 20, n. 3, p. 269-275, 2003.

ELEJALDE, M. M. F. La concepción histórica del desarrollo: principios y leyes. *In: Psicología del desarrollo*. La Habana: Félix Varela, 2001.

ELEJALDE, M. M. F. La orientación psicológica, desde el enfoque histórico cultural: consideraciones generales. *In: COLECTIVO DE AUTORES. La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. La Habana: Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población Alfonso Bernal del Riesgo, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.

ELEJALDE, M. M. F. La personalidad y el nivel de desarrollo del colectivo. *In: Investigación de la Personalidad en Cuba*. Habana: Pueblo y Educación, 1987.

ELEJALDE, M. M. F. Niveles de desarrollo de los intereses cognoscitivos hacia la música. **Revista Cubana de Psicología**, v. 5, n. 2, p. 27-36, 1988.

ELEJALDE, M. M. F. **Un enfoque histórico-cultural a la psicología ambiental**. La Havana: Editorial Universitária Félix Varela, 2013.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Redes para a reconversão docente. *In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (org.). Política, Educação e Cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-54. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/capitulos/view.download/70.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FARIÑAS, G. L. Acerca del concepto de vivencia en el enfoque historicocultural. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 16, n. 3, p. 222, 1999.

FARIÑAS, G. L. Apuntes para una teoría compleja del aprendizaje. *In: GUTIÉRREZ, J. A. Aprendizaje y perfeccionamiento escolar*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 2004. p. 1-11.

FARIÑAS, G. L. **Maestro, una estrategia para la enseñanza**. La Habana: Academia, 1995.

FARIÑAS, G. L. Psicología, educación e sociedad. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, La Havana, v. 13, n. 1, p. 155-164, jan.-jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100017>.

FARIÑAS, G. L.; BEATÓN. G. A. L. S. **Vygotski, por una Psicología General: a favor y en contra**. Problemas teóricos y metodológicos. Habana: Palacio de las Convenciones, 2002.

FARIÑAS, G. L.; COELHO, L. Educação, cultura e desenvolvimento humano. **Cadernos Ecos**, v. II. São Paulo: Terceira Margem, 2008.

FERNÁNDEZ, T. G. **Niños de alto riesgo del barrio de Atarés**. Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2003.

FEROLA, B. de C. **Contribuições para a didática desenvolvimental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia**. 2016. 74 f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FEROLA, B. C. **O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas**. 2019. 78f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31542/1/DesenvolvimentoIntegralObra.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

FERREIRA, I. M. S. A intervenção didático-formativa na pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Anais do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov**. Uberlândia: EDUFU, 2018b. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

FERREIRA, I. M. S. **Formação de professores e desenvolvimento da personalidade na infância: uma intervenção didático-formativa com professoras da Educação Infantil**. 2019. 192 f. Relatório de qualificação de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

FERREIRA, I. M. S. Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica no campo da Pesquisa em Didática. *In*: LIBÂNIO, José Carlos *et al.* (org.). **Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino: Didática, Escola e Política: nenhum direito a menos**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018a.

FERREIRA, I. M. S. **O(a) professor(a) da Educação Infantil e sua formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-Oeste**. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERREIRA, I. M. S.; LONGAREZI, A. M. A intervenção didático-formativa no campo da Pesquisa em Didática Desenvolvimental. **Anais do Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica** – GEPAPE, Goiânia, 2017.

FERREIRA, I. M. S.; LONGAREZI, A. M. Intervenção didático-formativa: um procedimento e pesquisa em didática desenvolvimental com formação de professores. *In*: MELLO, Suely Amaral *et al.* (org.). **Anais da 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural: significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Unesp, 2018.

FIGUEREDO, H. **La atención a los escolares con insuficiências leves en el lenguaje**. 1999. Tesis (Doctorado) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Habana, 1999.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. *In*: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. & VERESOV, N. (org.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy**. 1st ed. Singapore: Springer Singapore, 2017. v. 1, p. 1-15. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1.

FRANCO, P. L. J. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. 2015. 363 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v24i45.8646533>.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo. **Zetetiké**, v. 24, p. 127-140, 2016.

FRANCO, P. L. J.; SOUZA, L. M. A.; FEROLA, B. C. Princípios didáticos e movimentos para uma *Obutchénie* por Unidades. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. **Linhas Críticas**, Brasília, v.24 - Ahead of print, p. 475-497. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>. Acesso em: 17 maio. 2020.

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. **BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área**. Formação de Professores. Blog da Helena. Publicado em 20 de maio de 2020.

GALPERIN, P. Y. **Introducción a la psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GAZZOTTI, D.; SOUZA, M. P. R.. A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 2, p. 1-23, 14 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51562>.

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MUNHOZ, A. P. G. *et al.* Atividade orientadora de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. *In*: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. (orgs.). **Educação Matemática**: perspectivas e tendências. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021a. p. 16-35. DOI: <https://doi.org/10.37885/210404099>.

MUNHOZ, A. P. G. *et al.* Formation of theoretical thinking in preschool children in the cultural-historical perspective. **Journal: Forum Oświatowe**, Polônia, v. 33, n.1, 2021b.

GÓMEZ, A. M. S. **Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano**. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GÓMEZ, A. M. S. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales. **Revista Simientes**, n. 3, p. 28, 1991.

GÓMEZ, A. M. S. **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

GÓMEZ, A. M. S. **La asimilación de la construcción y utilización de modelos en niños de edad preescolar**. La Habana: Ciencias Pedagógicas, 1980.

GÓMEZ, A. M. S.; BORGATO, A. Desarrollo del pensamiento en niños de edad temprana. Solución de tareas prácticas instrumentales en niños de esta edad. *In*: GÓMEZ A. M. S.; LÓPEZ J. H., **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

GONZÁLEZ, O. **Las características de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico**. 2000. Tesis (Maestría) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2000.

GONZÁLES REY, F. Cinquenta anos depois da personalidade de L. I. Bozhovich e sua formação na infância: recuperando seu legado e seu papel histórico. **Mente, Cultura e Atividade**, v. 26, n. 2, p. 108-120, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>.

GUTIÉRREZ, J. A.; LÓPEZ J. H.; ÁRIAS, G. B. **Un estudio del niño cubano**. La Habana: Impresora Gráfica, 1990.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao Estudo da Filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. I.

HAENEN, J. P. P. **Piotr Galperin**: his lifelong for the content of psychology. Amsterdam: Universiteit Amsterdam, 1993.

HERNÁNDEZ, J. M. G. **Aproximación al estudio de la relación entre el nivel de desarrollo real y la amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo en dependencia de la estimulación recibida**. Habana: CELEP, 2002.

JESÚS, S. F. Formação continuada da gestão pedagógica: uma análise na perspectiva da teoria da personalidade e *obutchénie* por unidades. 2021. **Relatório de qualificação de Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do homem, v. 123).

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

KOUPERNIK, C. **Desarrollo psicomotor de la primera infancia**. Barcelona: Paideia, 1978.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986. (Coleção ABC dos conhecimentos sociais e políticos).

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-21, 22 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51702>.

LEFEBVRE, H. **Logica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LENIN, V. I. **Materialismo y empiriocriticismo**. Montevideo: Pueblos Unidos, 1959.

LENIN, V. I. **Materialismo y empiriocriticismo**. La Habana: Editorial Progreso, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. 2. reimpressão.

LEONTIEV, A. N. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOSTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. 2. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

LEONTIEV, A. N. **Problemas do desenvolvimento da psique**. 2. ed. Moscou: Misl, 1965.

LEONTIEV, A. N. Seis conferencias sobre conceptos básicos de la psicología general. **Revista Questão de Filosofia**, n. IV, 1964.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. p. 262-267.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. *In*: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-104.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In*: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e interfaces**. 1. ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007. p. 39-60.

LIMA, L. L. O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na Educação Infantil**. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; PRIETO, M. N. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 3, p. 535-552, 23 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-5>.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E. S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série Estudos**. Campo Grande, n. 23, jan./jun. 2007.

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 049/2012a.

LONGAREZI, A. M. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez. 2013.

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

LONGAREZI, A. M. Conferência no Simpósio Relações entre desenvolvimento e aprendizagem na teoria histórico-cultural: intervenções e pesquisas. *In*: **II Colóquio O enfoque histórico-cultural em questão – A mediação da ciência e da arte nos processos de constituição do psiquismo humano**. São Paulo: USP-Leste, 28 de março de 2018b.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. *In*: FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C.; MENDONÇA, F. **Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença**. Goiânia: Editora Phillos, 2020b. p. 54-87.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020. DOI: 10.5902/1984644448103.

LONGAREZI, A. M. **Intervenção didático-formativa**: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. 2018. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018c.

LONGAREZI, A. M. **Intervenção didático-formativa**: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. Brasília: CNPq; São Paulo: USP, 2017b. Projeto de Pesquisa, Pós-doutorado.

LONGAREZI, A. M. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. DOI: 10.14393/OBv1n1a2017-9.

LONGAREZI, A. M. **Relatório Final do Projeto Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental**. Pós-doutorado Sênior - PDS/CNPq. 2018a. (Relatório de pesquisa). Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/63397.doc. Acesso em: 12 dez. 2019.

LONGAREZI, A. M. Significado, sentido e atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In: GUADALUPE, S. (org.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Unesp, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290>.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental**. Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019b.

LONGAREZI, A. M. *et al.* Relatório Final do Projeto: **Modos e condições para efetivação de uma didática desenvolvimental na formação e prática docente: uma intervenção formativa no contexto da escola pública brasileira**. Financiado pela CNPq, período de 2012 a 2014, 2015. (Relatório de pesquisa).

LONGAREZI, A. M. *et al.* (org.). **Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade**. Significado e sentido na educação para a humanização. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019d. p. 257-290. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/155/416/538-2. Acesso em: 10 dez. 2019.

LONGAREZI, A. M. *et al.* Prefácio (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019c.

LONGAREZI, A. M.; FERREIRA, I. M. S. Intervenção didático-formativa: o problema da pesquisa com formação de professores no campo da didática desenvolvimental. In: ROSA, S. V. L. (org.). **Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 59-71.

LONGAREZI, A. M.; FERREIRA, I. M. S. **Intervenção Didático-Formativa: um procedimento de pesquisa em Didática Desenvolvimental com formação de professores**. In: JORNADA DE ENSINO DE MARÍLIA, 17., 2018, Marília. **Anais [...]**. Marília: [s.n.], 2018.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (orgs.) **Pesquisa-ação: uma alternativa a práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012b. p. 29-46.

LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. de; FRANCO, P. L. J. Formação docente e o ensino de Matemática como atividade: uma contribuição da teoria histórico-cultural. In: **Anais do**

XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-12.

LONGAREZI, A. M.; MOURA, M. O. Intervenção didático-formativa como procedimento de pesquisa com ensino desenvolvimental. In: SIMPÓSIO DE PÓS-DOCTORADO DA FEUSP, VII., 2017, São Paulo. **Anais do VII Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP.** São Paulo: Editora da USP, 2017. v. 1. p. 1-13.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos 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, 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Princípios teóricos para uma didática desenvolvimental. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd.** [S.l.: s.n.], 2012, p. 1-11. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1469_int.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LONGAREZI, A. M.; SOUSA, W. D. D. de. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e19815, 2019, p. 453-474. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19815. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815>. Acesso em: 15 de março de 2020.

LOPES, A. F. **Movimento Formativo de professores dos anos iniciais sobre frações e seus diferentes significados e suas relações com o ensino.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cefor, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. p. 136-142.

LOPES, E. S. L.; CARCANHOLO, F. P. S.; FERREIRA, I. M. S. A transição entre os níveis de ensino no Sistema Elkonin-Davidov. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019.

LOPES JÚNIOR, A. D.; GONÇALVES, R. M. de P.; MAIA FILHO, O. N. O sentido ontológico do trabalho e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: considerações preliminares. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, [S. l.], v. 33, n. 68, p. 925–957, 2020. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v33n68a2019-46626. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/46626>. Acesso em: 26 de março de 2021.

LÓPEZ, J. H. Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales. **Simientes**, n. 3, p. 28-33, 1991.

LÓPEZ, J. H. La modelación como mediatización en la solución de tareas. *En*: LORENZO, S. L.; CAO, L. A.; GÓMEZ, M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Habana: Pueblo y Educación, 1992.

LÓPEZ, J. H. La solución mediatizada de tareas cognoscitivas en niños de edad preescolar. *In*: **I Jornada Científica del ICCP**. La Habana: ICCP, 1990.

LÓPEZ, J. H.; BORGATO, A. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida (cinco años de edad). *In*: LORENZO, S. L.; CAO, L. A.; GÓMEZ, A. M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Habana: Pueblo y Educación, 2002.

LÓPEZ, J. H.; GÓMEZ, A. M. S. Dominio del arte de construir y usar modelos materiales evidentes en la infancia preescolar. *In*: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. **Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1986. p. 15-25.

LÓPEZ, J. H.; GÓMEZ, A. M. S. **El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

LORENZO, S. L. **El papel de la asimilación de la planificación gráfica de la construcción en el desarrollo intelectual de los niños de edad preescolar**. 1980. Tesis (Doctorado) – Moscú, 1980.

LORENZO, S. L. Formación de las capacidades para la modelación evidente durante las clases de construcción organizadas con grupos de diferente edad en el jardín de la infancia. *In*: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. **Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad pré-escolar**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990. p. 64-71.

LORENZO, S. L. Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas en los juegos de construcción de los niños de edad preescolar. *In*: LORENZO S. L.; CAO, L. A.; GÓMEZ, A. M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

LORENZO, S. L. La actividad de construcción y el desarrollo intelectual en la edad preescolar. **Simientes**, n. 2, p. 33-38, 1982,

LORENZO, S. L. La formación de habilidades intelectuales en el proceso de enseñanza de la construcción. **Simientes**, n. 1, p. 37-42, 1987.

LORENZO, S. L. Las acciones internas de modelación y las capacidades intelectuales de los niños de edad preescolar. **Varona**, n. 6, v. 7, p. 34-50, 1981.

LORENZO, S. L. Papel de la asimilación de acciones de modelación en la actividad de dibujo: Su influencia en el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas de preescolares mayores. *In*: LORENZO, S. L.; CAO, L. A.; GÓMEZ, A. M. S. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Habana: Pueblo y Educación, 1995b.

- LORENZO, S. L. Utilización de acciones modeladoras gráficas como medio para desarrollar el pensamiento de los prescolares en el proceso de enseñanza de la actividad de construcción. *In: GÓMEZ, A. M. S.; LÓPEZ J. H. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño pré-escolar*. La Habana: Pueblo y Educación, 1988. p. 110-117.
- LOUIS, G. P. **Condiciones del desarrollo infantil y la dinámica familiar**. Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2003.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala Ltda., 1967.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, A. R. Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1, p. 71-84, 1979.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. *In: VIGOTSKII, L. R. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012. p. 39-58.
- LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicológica**. Trad. de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Edusp, 1984.
- MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.
- MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação da infância: do assistencialismo à infância cidadã. *In: RODRIGUES, S. F. P.; ROCHA, S. A. (org.). Educação Infantil: diferentes olhares sobre a docência*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011. p. 81-96.
- MAGALHÃES, S. M. O. **Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas: Um estudo sobre a socialização da infância - valores, princípios e possibilidades de um educar transformador**. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARRA, J. B. J. **Formação de formadores de professores para e por um Ensino Desenvolvidor de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique**. 2018. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2018.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1985. Livro 01, v. 01.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livros I, II e III**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MECENERO, C. Cerca del comienzo. Traducido del italiano por Maria-Milagros Rivera Garretas. **Revista d' Estudis Feministes**, n. 25, p. 103-107, 2003.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky em foco: reflexões acerca de seu aparato conceitual, metodológico e histórico nas práticas educativas. *In*: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A. (orgs.). **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. v. 1, p. 41-58.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A.; OBUKHOVA, L. F. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro III. Uberlândia, MG: Edufu e Pacoditorial, 2019.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a língua escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

MENDOZA, F. M. Acciones instrumentales en la edad temprana y su valor para el desarrollo intelectual. **Simientes**, n. 43, 1989.

MENDOZA, F. M. Dependencia entre la formación de la actitud emocional positiva hacia las acciones con objetos y la asimilación del método de cumplirlas. *In*: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. **Particularidades del desarrollo de las capacidades cognitivas en la edad preescolar**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990. p. 100-108.

MENDOZA, F. M. La asimilación de las acciones mecánicas mediante la construcción y transformación de modelos de mecanismos simples. *In*: GÓMEZ, A. M. S.; LÓPEZ, J. H. **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar**. Habana: Pueblo y Educación, 1988a. p. 91-100.

MENDOZA, F. M. La utilización de esquemas por los niños del quinto año de vida. *In*: GÓMEZ, A. M. S.; LÓPEZ, J. H. **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988b. p. 74-89.

MENDZHERITSKAIA, D. V.; LEVIN-SCHIRINA, F. D. **Fundamentos de la educación comunista de los niños de edad pré-escolar**. La Havana: Editorial Orbe, 1980.

MINED-CELEP. **Estudio longitudinal del proceso educativo y de su influencia en el desarrollo de los niños desde el 4º año de vida hasta la culminación el primer grado**. Informe de Investigación. La Habana, 1999.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 165-196. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, Livro 2).

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Prólogo. *In*: FARIÑAS, G. **Maestro, una estratégia para la enseñanza**. La Habana: Editora Academia, 1995.

MORAES, C.; CHASTINET, J.; BORGES, C. Estimular para prevenir numa abordagem histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 2, n. 3, p. 740-764, 20 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47443>.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 11, n. 12, p. 29-43, 1997.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. 151f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOURA, M. O. (coord.). Controle da variação de quantidades. Atividades de ensino. **Oficina Pedagógica de Matemática**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafio**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

MOURA, M. O. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. 131f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. Editora Unesp, 2004. Cap. 18, p. 257-284.

MOURA, M. O. **Professor de Matemática**: perguntas de educador. Impresso, s/d.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 24, 2019. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19817.

NASCIMENTO, R. O. O termo mediação em textos de Lev S. Vigotski: caracterização, enfoques e implicações na educação. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI**. Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), v. 14, Goiânia: Phillos Academy, 2021. DOI: 10.29327/545065.

NASCIMENTO, R. O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NOVAES, F. C. O legado de Darwin para a compreensão das emoções. **Instituto Brasileiro de Linguagem Corporal**. Disponível em: <https://ibralc.com.br/o-legado-de-darwin-para-compreensao-das-emocoes/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. A teoria de P. Ya. Galperin e a formação de conceitos teóricos na educação em Ciências. Reflexões críticas e possibilidades. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 107-131, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56474>.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002a.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002b.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vygotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

PACHECO, G. **El problema de lo biológico y lo social en la conformación de lo psíquico**: hacia un análisis histórico y dialéctico. 1998. Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1998.

- PACHECO, G. **Función educativa de los padres y modelos de crianza en su familia de origen**: un proceso de construcción individual. 2002. Tesis en opción al grado científico de Master em Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2002.
- PARDO, I. H. **Orientación psicopedagógica a las familias con niños con dificultades en el aprendizaje en las edades de 6-7**. Universidad de La Habana: Facultad de Psicología, 2005.
- PARDO, P. I. **Caracterización de la influencia educativa en familias de condiciones Socioculturales y estructurales extremas**. Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1995.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.
- PÉREZ, J. J. M. **Obras completas**. v. VIII. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 288-292.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PETROVSKY, A. V. **Psicología General**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. p. 76-105.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface-comunicação, Saúde Educação**, v. 1, n. 1, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.
- PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- POLITZER, G. **Princípios elementares de filosofia**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- POSNANSKI, N. F. La herencia y la teoría materialista. *In*: **Psicologia Soviética**. La Havana: Editora Universitaria, 1965. p. 39-44.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PUNTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 20-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 313-360.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e20106, 2019, p. 342-366. DOI: 10.26512/lc.v24i0.20106. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20106>. Acesso em: 15 de março de 2020.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 766–789, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3a2018-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/45941>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 187-225. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360933015>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 201–242, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-57369. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 07 de novembro de 2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México): (apresentação). **Linhas Críticas**, v. 24, p. e23823, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.23823. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823/31548#toc>. Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

PUZIRÉI, A. Prefácio. *In*: PUZIRÉI, A.; GUIPPENRÉITE, Y. (org.). **O processo de construção da psicologia marxista**: Vigotski; Luria; Leontiev. Moscou: Biblioteca de Psicologia soviética, 1989.

QUINTAMAR, L. R.; SOLOVIEVA, Y. **Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar**. Versão: Caio Morais e Jamile Chastinet. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção: Biblioteca psicopedagógica e didática. Série: Ensino Desenvolvidor; v. 2)

RAMALHO, B. L. R. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares1. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 40, n. 26, 2011, p. 69-96. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4041>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. (1997). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 361-409.

REPKIN, V. V. **Atividades de aprendizagem e aprendizagem para o desenvolvimento**. Título em russo: Развивающее обучение и учебная деятельность. Riga: [s.n.], 1997. Disponível em: <https://cyberpedia.su/9xcd29.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014, p. 85-99. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 20 dez. 2020.

V.V. repkin. Ensino desenvolvente e atividade de estudo / Developmental teaching and learning activity. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2014, p. 85-99. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 28 ago. 2020.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. **Aprendizagem desenvolvimental**: teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997.

REPKIN, V. V. REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvidor Sistema Elkonin-Davidov**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 27-75.

REYES, O. G. **Alternativa metodológica para el desarrollo de la independencia en escolares con retraso mental leve del segundo y tercer ciclo que asisten a la escuela especial**. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2005.

REZENDE, A.; VALDES, H. Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educação & Sociedade**, vol. 27, núm. 97, sept-dic, 2006, pp. 1205-1232 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313710007>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

RIBEIRO, F. D; MOURA, M. O. A reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/Unicamp, 23 a 26 de julho de 2012.

RIVERO, M. R. **Papel de los modelos gráficos en el desarrollo intelectual de retrasados mentales leves**. 1999. Tesis de Maestría – ICCP, Habana, Cuba, 1999.

RIVERO, M. R. **influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de retrasados mentales leves**. 2001. Tesis de Doctorado – ICCP, Habana, Cuba, 2001.

RIVERO, M. R.; QUÍLEZ, L. I. Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares retrasados mentales. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 155-164, jan.-jun. 2009.

RIVERO, M. R.; QUÍLEZ, L. I. **Influencia de las acciones de modelación en el desarrollo del pensamiento de escolares retrasados mentales**. Camagüey: [s.n.], 1995.

RIVERO, M. R.; QUÍLEZ, L. I. **La modelación espacial: una vía para la corrección y compensación de los retrasados mentales**. Camagüey [s.n.], 2001.

RIVIÈRE, A. La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 27/28, 1984, p. 7-86.

ROBBINS, D. Breve introdução a Lídia I. Bozhovich L.I. Bozhovich and the Psychology of Personality. **Journal of Russian & East Euro-pean Psychogy**, 2004. Digitação do original e tradução instrumental ao português por Achilles Delari Junior, Umuarama PR, julho de 2008.

RODRÍGUEZ, M. P. S. **Los educadores potenciadores del desarrollo infantil**. Sus cualidades profesionales y personales. 2001. Tesis de Maestría – CELEP, Habana, Cuba, 2001.

ROSA, S. V. L. Introdução. *In*: ROSA, S. V. L. (org.). **Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-14.

ROSEMBERG, F. O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 141-161.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100003>.

RUBINSTEIN, J. L. **Princípios de Psicologia General**. Tradução de Sarolta Trowsky. Revisado por José Toro. Habana: Pueblo y Educación, 1967. v. 5, p. 677-750.

RUIZ, D. **La categoría Zona de Desarrollo Próximo como método para la optimización del proceso de potenciación del desarrollo infantil**. Trabajo de Diploma (Graduación) – Facultade de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba, 2001.

SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-24, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51697.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. N. (org.). **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1991.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 12-42.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Socio-histórico-cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, 2020.

SARDUY, A. L. **Interacción en zona de desarrollo próximo**. Qué puede para bien y qué para mal. Habana: ICCP-ARGOS, 1996a.

SARDUY, A. L. **Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognitiva de los alumnos**. Habana: Pueblo y Educación, 1996b.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: ANTUNES, C. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018. 208 p.

SECHENOV, I. M. Elementos del pensamiento. **Obras psicológicas y filosóficas escogidas**. Moscú: Ed. Gozpolitizdat, 1947.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. *In*: GARNIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SERRÃO, M. I. B.; SANTOS, G. R. dos. Desafios dos processos de organização de ensino para a formação das crianças da classe trabalhadora. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 4, n. 2, p. 483-508, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n2.a2020-57493.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 2013. Disponível em: <https://be.convdocs.org/docs/index-102863.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. *In*: SIGUISSARDI, V. (org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2001. p. 47-62.

SILVA, C. R. da. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-29, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51703.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668.

SILVA, M. A. **Alforria pelo sensível: corporeidade da criança e formação docente**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, L. M. A. **A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, L. M. A. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional**. 2019. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28867/4/UnidadePersonalidadePsique.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SOTOMAYOR, I.; MUÑOZ, N. **Relación entre el proceso de estimulación de la familia y los niveles de funcionamiento psicológico en niños de alto riesgo en edad temprana y preescolar**. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 1999.

SOUZA, M. C. **O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental**. 2004. 250f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

TALIZINA, N. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Facultad de Psicología Universidad Autónoma de San Luis, Potosi, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Dossiê Interpretando o trabalho docente: Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 133-215.

TEJEDA, C. G. **El papel de la familia en la potenciación del desarrollo infantil**. Una propuesta para su fortalecimiento. Trabajo de diploma (Graduación) – Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Habana, Cuba, 2007.

TINTORER, T. **Promoción de niveles superiores de funcionamiento psicológico en niño alto riesgo: una propuesta metodológica em pos del mejoramiento de la labor educativa de los padres**. 1998. Tesis (Doctorado) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 1998.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

TOCABENS, B. E. **Los niveles de ayuda en la relación terapêutica: un análisis para su comprensión desde el enfoque histórico-cultural**. 2001. Tesis de Maestría – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2001.

- UFG – Universidade Federal de Goiás. Conselho Universitário. **Resolução n. 04/2013, de 1º de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a criação da Unidade de Educação Infantil da UFG. Goiânia: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2013_004.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.
- USHINSKY, K. D. **Obras pedagógicas escogidas**. Moscú: Editora Estatal Pedagógica, 1945.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales/Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VELÁZQUEZ, P. **Desarrollo intelectual en niños de alto riesgo en el primer grado**. 2002. Tesis (Doctorado) – Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Habana, Cuba, 2002.
- VENGUER, L. A. **Temas de psicología pré-escolar**. Trad. de José Carlos Potrony. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976. Tomo 1.
- VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p. 3-16, novembro de 1988.
- VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. v. 29. Textos brasileiros de filosofia. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.
- VIGOTSKI, L. S. (ВЫГОТСКИЙ, Л.С.) Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) **Избранные психологические исследования** (Estudos psicológicos selecionados), 1956. p. 438-452.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, abril 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.
- VIGOTSKI, L. S. Crisis de los tres años. VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Trad. de L. Kuper. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006d. p. 369-375.
- VIGOTSKI, L. S. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor Dis, 2000a. p. 327-340.
- VIGOTSKI, L. S. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006a. p. 225-247.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas*. Tomo IV. Psicología infantil. Trad. de L. Kuper. 2. ed. Madrid: Visor, 2006c.

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

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, L. S. La infancia temprana. *In: Obras escogidas*. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006b. p. 341-366.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 21-44, 2000b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. *In: LONGAREZI, P. (orgs). Ensino Desenvolvimental: Antologia*. Trad. de Andreza Batista Mattos. Revisão Técnica: Roberto Valdés Puentes. [S.l.: s.n.], 2017. p.15-38. (Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Ensino Desenvolvimental: v. 4).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Problemas de psicología general. 2. ed. Madri: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Trad. de Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Trad. de José Maria Bravo. Madrid: Visor Dis, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. de A. A. González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: o objeto da pedologia. Trad. de Cláudia da Costa Guimarães Santana. *In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2018a. p. 17-37.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada por Guilherme Blanck. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Trad. de Cláudia da Costa Guimarães Santana. *In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2018c. p. 92-109.

VIGOTSKI, L. S. Segunda aula: a definição do método em pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. *In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2018b. p. 37-56.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In: Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 103-135.

XAVIER, G. L. Ciência e método: o pensamento marxista de Henri Lefèbvre. CSOine. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 7, ed. 16, jun./set. 2013.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**: Investigación pedagógica experimental. Moscú. Editorial Progreso, 1984.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **La psicología de la personalidad y la actividad del niño preescolar**. Moscú: Editora Prosveschenie, 1964.

APÊNDICES

Apêndice A

Goiânia, 02 de agosto de 2018.

À Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia

Professor, *Manoel do Bomfim Rodrigues de Souza*

Eu, **Ione Mendes Silva Ferreira**, residente na cidade de Goiânia, e doutoranda do programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) da UFU, coordenado pelos professores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, venho por meio deste solicitar a V.S.^a autorização para desenvolver minha pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil *Residencial Itamaracá*, localizado na Região Norte da cidade de Goiânia. A pesquisa a ser desenvolvida, com base no projeto anexo, vincula-se especificamente a uma das linhas de investigação desenvolvidas pelo GEPEDI denominada “*Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação*”.

Em linhas gerais trata-se de uma pesquisa-formação a ser desenvolvida junto a duas professoras pertencentes ao quadro efetivo de profissionais do referido CMEI e objetiva compreender como a ação didática desenvolvida por essas professoras pode potencializar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem-desenvolvimento das crianças ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento pedagógico-didático das próprias professoras. A pesquisa de campo está prevista para ser desenvolvida durante dois semestres letivos.

Atenciosamente,

Ione Mendes Silva Ferreira

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA JUNTO A PROFESSORES DA REDE MUNICÍPIO DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Ione Mendes Silva Ferreira**, e **Andréa Maturano Longarezi**, ambas vinculadas à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU.

Por meio desta pesquisa buscaremos compreender como a ação didática das professoras partícipes da pesquisa pode contribuir para a ampliação e o enriquecimento dos processos educativos formadores da imaginação, criação, cognição, percepção, sentimentos, afetos, atenção voluntária, memória voluntária, raciocínio e pensamentos de crianças da educação infantil; objetivamos também desenvolver um processo formativo junto às professoras partícipes da pesquisa, de modo a elaborar coletivamente, atividades de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento didático das docentes; também buscaremos apreender, do processo desencadeado pela intervenção didático-formativa, princípios e ações didáticas que possam nortear a formação didática de professores para uma educação pautada na didática desenvolvimental na Educação Infantil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Ione Mendes Silva Ferreira** antes do início da coleta de dados no local de trabalho das professoras e em horário comercial previamente agendado. Será acordado junto as professoras um tempo para que elas decidam se querem ou não participar da pesquisa.

A pesquisa terá início com um diagnóstico da situação atual de estudo e planejamento das professoras e será elaborado a partir de entrevista semiestruturada realizada com roteiro.

Na sua participação, você será submetido a entrevistas gravadas em áudio que não constará a identificação do participante. Após a coleta desse material ocorrerá sua transcrição que será feita pelas próprias pesquisadoras e, posteriormente, os áudios serão desgravados. Em nenhum momento você será identificada. De modo a evitar qualquer possibilidade de identificação das participantes, as pesquisadoras se responsabilizarão pelo manuseio exclusivo dos dados levantados, não permitindo, em hipótese alguma, que outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevistas, entrevistas e gravações de áudio. Não será permitido, em hipótese alguma que os roteiros de entrevista, entrevistas e gravações de áudio sejam copiados ou gravados por outras pessoas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será totalmente preservada. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica em ambiente institucional. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Nas coletas de dados que excederem o período de duas horas, as pesquisadoras ofertarão lanche gratuitamente para as participantes da pesquisa.

Os benefícios remetem aos objetivos da presente proposta de investigação: 1) Compreender como a ação didática das professoras partícipes da pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças no que se refere a ampliação e o enriquecimento de processos de imaginação, criação, cognição, percepção, sentimentos, afetos, atenção voluntária, memória voluntária, raciocínio, pensamentos; 2) Desenvolver um processo formativo junto às professoras partícipes da pesquisa, de modo a elaborar coletivamente, atividades de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento didático das docentes; 3) Apreender, do

processo desencadeado pela intervenção didático-formativa, princípios e ações didáticas que possam nortear a formação didática de professores para uma educação pautada na didática desenvolvimental na Educação Infantil.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Ione Mendes Silva Ferreira - Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica - Bairro Santa Mônica/Uberlândia/MG/Brasil. Faculdade de Educação/FACED. Bloco 1G, Sala 108. CEP: 38408-100 - Telefone: (62) 9 9638-0087.

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica - Bairro Santa Mônica/Uberlândia/MG/Brasil. Faculdade de Educação/FACED. Bloco 1G, Sala 108. CEP: 38408-100 - Telefone: (34) 3339-4163.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Apêndice C

Cronograma – Encontros de Estudo - IDF				
Data	Ações	Objetivos	Operações	Bibliografias
02/08/2018	Protocolar a proposta de pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia			
15/08/2018	Apresentação do projeto de pesquisa para a diretora e coordenadora pedagógica do CMEI	Apresentar a proposta de pesquisa e a metodologia que será empregada na investigação		
20/08/2018	Encontro de apresentação da pesquisadora para as professoras do CMEI	Conhecer as professoras partícipes da pesquisa e apresentação da proposta de pesquisa a elas.		
02/09/2018	Entrevista com a professora Edna para (diagnóstico inicial)	Tentar apreender as concepções da professora sobre educação, educação infantil, aprendizagem, desenvolvimento, dentre outros.	Entrevista semiestruturada (gravada e transcrita)	
03/09/2018	Entrevista com a professora Neila (diagnóstico inicial)	Tentar apreender as concepções da professora sobre educação, educação infantil, aprendizagem, desenvolvimento, dentre outros.	Entrevista semiestruturada (gravada e transcrita)	
13/09/2018	1º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Introduzir a discussão sobre a didática desenvolvimental	Início do estudo do texto: Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural.	PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educ. rev. [online]. 2013, vol.29, n.1, p. 247-271
27/09/2018	2º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Aprofundar a compreensão acerca dos principais conceitos apresentados no texto	Continuação do estudo do texto: Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural.	PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educ. rev. [online]. 2013, vol.29, n.1, p. 247-271

18/10/2018			Encontro cancelado	
25/10/2018	3º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Aprofundar a compreensão acerca do pensamento dialético	Início do estudo do texto: O que é dialética	KONDER, Leandro. O que é dialética . São Paulo: Brasiliense, 2008.
01/11/2018	4º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Aprofundar a compreensão acerca do pensamento dialético	Finalização do estudo do texto: O que é dialética	KONDER, Leandro. O que é dialética . São Paulo: Brasiliense, 2008.
14/11/2018	5º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Compreender a ciência como parte das ideias produzidas pelo homem, para satisfazer suas necessidades, portanto, por elas determinadas e nelas interferindo.	Início do estudo do texto: Para compreender a ciência .	ANDERY, Maria Amália. et al. Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica . 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012. Parte I
23/11/2018	6º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Compreender a ciência como parte das ideias produzidas pelo homem, para satisfazer suas necessidades, portanto, por elas determinadas e nelas interferindo.	Finalização do estudo do texto: Para compreender a ciência .	ANDERY, Maria Amália. et al. Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica . 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012. Parte I
28/11/2018	7º Encontro de estudo (Diário de campo da pesquisadora)	Discutir a importância do ambiente e da hereditariedade na pedagogia.	Início do estudo do texto: O problema do ambiente na pedagogia	VIGOTSKY, L. S. O problema do ambiente na Pedagogia. In LONGAREZI; PUENTES (Orgs). Ensino Desenvolvidor: Antologia . Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Ensino Desenvolvidor: v. 4. 2017, p.15-38.
05/12/2018			Encontro cancelado	
14/12/2018			Encontro cancelado	
19/12/2018	Diagnóstico processual (gravado e transcrito)		Realizado com as duas professoras no mesmo dia, mas em horários diferentes	
11/02/2019			Encontro de preparação dos encontros de estudo para o 1º semestre 2019	
18/02/2019			Encontro adiado para o dia 21/02	

21/02/2019			Encontro cancelado	
25/02/2018	8º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico na infância a partir de Elkonin.	Início do estudo do texto: Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.	ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.
07/03/2018	9º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico na infância a partir de Elkonin.	Continuação do estudo do texto: Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.	ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.
14/03/2019	10º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico na infância a partir de Elkonin.	Continuação do estudo do texto: Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.	ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.
22/03/2019	11º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico na infância a partir de Elkonin.	Finalização do estudo do texto: Discussão do texto: Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Apreciação do vídeo com a atividade “ A viagem de Ulisses ”	ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.
29/03/2019	12º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Discutir o processo de desenvolvimento do pensamento	Início do estudo do texto: Atividade Orientadora de Ensino e o	MUNHOZ, A. P.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, C.; PIOTTO, D. C.;

		teórico por meio do trabalho escolar, tendo por base os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural	desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. 2ª apreciação do vídeo com a atividade “ A viagem de Ulisses ”	ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. In: NAVARRO, Eloisa, Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (Orgs.). Educação Matemática: perspectivas e tendências. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021a, p. 16-35.
02/04/2019	13º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Discutir o processo de desenvolvimento do pensamento teórico por meio do trabalho escolar, tendo por base os fundamentos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-cultural	Continuação do estudo do texto: Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil.	MUNHOZ, A. P.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, C.; PIOTTO, D. C.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. In: NAVARRO, Eloisa, Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (Orgs.). Educação Matemática: perspectivas e tendências. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021a, p. 16-35.
02/05/2019	Reorganização do calendário de estudos	Prever os próximos encontros de estudo após 30 dias de suspensão devido a problemas de saúde de uma das professoras participantes da pesquisa.		
16/05/2019	14º Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Discutir o processo de desenvolvimento do pensamento teórico por meio do trabalho escolar, tendo por base os fundamentos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-cultural	Continuação do estudo do texto: Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil.	MUNHOZ, A. P.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, C.; PIOTTO, D. C.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. In: NAVARRO, Eloisa, Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (Orgs.). Educação Matemática:

				perspectivas e tendências. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021a, p. 16-35.
23/05/2019	15° Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Discutir o processo de desenvolvimento do pensamento teórico por meio do trabalho escolar, tendo por base os fundamentos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-cultural	Finalização do estudo do texto: Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil.	MUNHOZ, A. P.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, C.; PIOTTO, D. C.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. Atividade Orientadora de Ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da Educação Infantil. In: NAVARRO, Eloisa, Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (Orgs.). Educação Matemática: perspectivas e tendências. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021a, p. 16-35.
30/05/2019	16° Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender as principais ideias de L. S. Vigotski acerca do objeto da pedologia	Início do estudo do texto: Primeira aula: o objeto da pedologia.	VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018a, p. 17-37.
13/06/2019	17° Encontro de estudo (gravado e transcrito)	Compreender as principais ideias de L. S. Vigotski acerca do objeto da pedologia	Finalização do estudo do texto: Primeira aula: o objeto da pedologia	VIGOTSKI, L. S. Primeira aula: O objeto da pedologia. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018a, p. 17-37.
23/06/2019	18° Encontro de estudo Encontro virtual (Diário de campo da pesquisadora)	Compreender as principais ideias de L. S. Vigotski acerca do método da pedologia	Estudo do texto: Segunda aula de Vigotski: A definição do método da pedologia.	VIGOTSKI, L. S. Segunda aula de Vigotski: A definição do método da pedologia Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da

				Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018b, p. 37-56.
02/07/2019	19º Encontro de estudo Diagnóstico final (gravado e transcrito)	Compreender as principais ideias de L. S. Vigotski acerca das leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança	Estudo do texto: Quinta aula de Vigotski: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança	VIGOTSKI, L. S. Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018c, p. 92-109.

Apêndice D

Roteiro para entrevista semiestruturada²⁰⁴

Prezada professora, o roteiro abaixo servirá para orientar nossa entrevista. Peço que leia os tópicos elencados abaixo e disserte sobre cada um deles. Fique à vontade para falar. Suas considerações serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para futuras análises. Sua privacidade será inteiramente resguardada.

1. Sobre mim.
2. Sobre minha formação.
3. Trabalho na educação infantil desde...
4. Sobre minha experiência no ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos.
5. Para mim, o que é: Educação, Escola, Ensino, Aprendizagem, Criança, Infância, Atividade, Interesses, Necessidades, Motivos, Desenvolvimento humano, Desenvolvimento da criança, Desenvolvimento profissional docente
6. Sobre o agrupamento de crianças em que trabalho atualmente.
7. Como realizo o planejamento (individual e coletivo) das atividades de ensino?
8. Como seleciono os conteúdos a serem ensinados para as crianças?
9. O que costumo levar em consideração ao definir os objetivos de aprendizagem das crianças?
10. Durante o desenvolvimento das atividades de ensino o que considero fundamental (participação, silêncio, ordem, colaboração, solidariedade, relações, generalizações etc.).
11. O acompanhamento e a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças acontecem da seguinte forma...
12. Consigo identificar se a forma como eu planejo, organizo e desenvolvo as atividades de ensino traz impactos para a aprendizagem das crianças?
13. Consigo identificar se minha ação didática contribui também para o meu desenvolvimento como professora?
14. Consigo identificar sobre quais princípios didáticos está assentada a minha prática?
15. Costumo atribuir eventuais dificuldades de aprendizagem das crianças a que aspectos?
16. Consigo perceber relações entre as minhas concepções (educação ...) acima referidas e as atividades de ensino que organizo na educação infantil?

²⁰⁴ A entrevista com a professora Edna foi realizada no dia 02/09/2018 e com a professora Neila no dia 03/09/2018.

ANEXOS

Anexo A



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

Ofício nº. 141/2018 – DIRPED

Goiânia, 6 de setembro de 2018.


Ilma. Sra.
Ione Mendes Silva Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Nesta

Assunto: autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

1. Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o seu acesso no CMEI Residencial Itamaracá, para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado *Intervenção didático-formativa: pesquisa em didática desenvolvimental com professores de Educação Infantil do município de Goiânia*, sob orientação da Professora Andrea Maturano Longarezi.
2. Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.
3. Informamos que esta Diretoria entrou em contato com a instituição educacional, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita ao local, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,


Profa. Encida Amorim dos Anjos Alves de Melo
Gerente de Educação Infantil


Prof. Manoel do Bomfim Rodrigues de Souza
Diretor Pedagógico


Profa. Ampara Ferreira de Barros
Superintendente Pedagógica e de Esportes

Anexo B



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento infantil: uma intervenção didático-formativa junto a professores da rede municipal de educação de Goiânia.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Andréa Maturano Longarezi			
6. CPF: 145.475.108-81	7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO FRANCISCO ROSA ACLIMACAO 231/C. Paradiso/Al do Campo 60 UBERLANDIA MINAS GERAIS 38406064		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (34) 3223-5863	10. Outro Telefone:	11. Email: andrea.longarezi@terra.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>01</u> / <u>07</u> / <u>2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG		13. CNPJ: 25.648.387/0001-18	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (34) 3239-4131		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Geonana Ferreira Melo</u>		CPF: <u>403.272.063-93</u>	
Cargo/Função: <u>Assistora FAGED</u>		 Universidade Federal de Uberlândia Profa. Dr. Geonana Ferreira Melo Diretora Unidade de Educação PORTARIA SE 114/2018 Assinatura	
Data: <u>01</u> / <u>07</u> / <u>2019</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo C



UNIVERSIDAD DE LA HABANA
Facultad de Psicología



San Rafael No. 1168 e/ Mazón y Basarrate.
Plaza. La Habana, Cuba. CP. 10 400.
Teléf. (53 7) 870 4617, (53 7) 870 5842
e-mail: vvera@psico.uh.cu
Sitio web: <http://www.psico.uh.cu>

VICEDECANATO DE INVESTIGACIONES, POSTGRADO
Y RELACIONES INTERNACIONALES

La Habana, 16 de octubre de 2019

CARTA DE ACEPTACIÓN ACADÉMICA

Por medio de la presente se hace constar que Ione Mendes Silva Ferreira ha sido aceptada por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana para realizar una estancia de investigación por un período de sesenta días (octubre a diciembre de 2019) para desarrollar actividades de su doctorado. Por la afinidad de su tema de investigación doctoral durante la estancia será asesorada por la Dra. María Milagros Febles Elejalde. La presente estancia no supondrá ningún gasto o ayuda económica a la Universidad de La Habana, y la solicitante se hará cargo de todos sus gastos Sin otro asunto, cordialmente

MSc. Vivian Vera Vergara
Vicedecana de Investigaciones, Postgrado y Relaciones Internacionales
Facultad de Psicología
Universidad de La Habana

Anexo D



UNIVERSIDAD DE LA HABANA
Facultad de Psicología



San Rafael No. 1168 e/ Mazón y Basarrate.
Plaza. La Habana, Cuba. CP. 10 400.
Teléf. (53 7) 870 4617, (53 7) 870 5842.
E-mail: ricardo@psico.uh.cu
<http://www.psico.uh.cu>

**VICEDECANATO DE INVESTIGACIONES
POSTGRADO Y RELACIONES INTERNACIONALES**

La Habana, 19 de diciembre de 2019

CONSTANCIA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Hacemos constar que la estudiante Ione Mendes Silva Ferreira ha cursado en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana su estancia de investigación en el período comprendido entre el 1 de noviembre al 19 de diciembre de 2019. En la misma ha desarrollado diversas actividades:

- Participación en actividades académicas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Habana bajo la supervisión de la Profesora Dra. María Milagros Febles Elejalde,
- Realización de sesión científica junto a los estudiantes de posgrado y profesores investigadores de la Universidad de Habana,
- Realización de visitas técnicas al Instituto Pedagógico,
- Desarrollo de estudios teóricos sobre la Teoría de la Personalidad, en especial, desde la perspectiva de la psicóloga rusa Lidia Ilinitchna Bozhovich;
- Realización de levantamiento de investigaciones de materiales relacionados con la teoría histórico-cultural del desarrollo.
- Realización de visitas técnicas en escuelas de educación básica y espacios de educación infantil de la Ciudad de la Habana;
- Producción de relatorías de las actividades desarrolladas en el período en Cuba.
- Preparación de un artículo sobre el tema de trabajo en particular.

Las actividades desarrolladas durante la estancia se corresponden con la asignación de 4 CRÉDITOS ACADÉMICOS a favor de la estudiante.

MSC. Vivian Vera Vergara
Vicedecana de Investigaciones, Postgrado y Relaciones Internacionales
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.



Anexo E

Tertulia con el enfoque histórico cultural sobre el desarrollo humano

Centros de investigaciones culturales Juan Marinello

Los días 2 y 3 de diciembre, de 9:30 am a 4:30 pm en el Centro Dulce María Loinaz

Avenida 19 No. 502 e/ D y E

La reunión se celebrará en forma de panel. Se tratarán 7 temas en los que los panelistas expondrán sus criterios para luego dar lugar al debate abierto donde pueden participar todos los asistentes que así lo deseen.

ORDEN DEL DÍA

Lunes 2 de diciembre

De 9:30 a 9:45 Inauguración de la reunión a cargo de la Dra. Elena Socarras Directora del Centro Juan Marinello.

De 9:45 a 10:30 - **Tema-** Historia del enfoque histórico cultural en Cuba. Pensadores cubanos del siglo XIX

Panelistas: Guillermo Arias, María Febles, Diego González

Debate plenario: de 10:30 a 11:15

De 11:15 a 11:45 - **Tema:** El bienestar psicológico desde el enfoque histórico cultural

Panelistas: María Febles, Odalys Roche

Debate plenario: de 11:45 a 12:30

De 12:30 a 1:30 – Receso y refrigerio

De 1:30 a 2:45 - **Tema:** Aspectos biológicos y fisiológicos del desarrollo psíquico humano. El papel del dominante

Panelistas: Guillermo Arias, Caridad Zurita, María Febles, Ana Rosa Casanova

Debate plenario: de 2:45 a 3:30

De 3:30 a 4:15 **Tema** - El papel de la vivencia en el desarrollo psicológico

Panelistas: Guillermo Arias, Belkis Echemendía Tocabens, Ariel Zulueta

Debate plenario: de 4:15 a 5:00

Martes 3 de diciembre

De 9:30 a 10:45 - **Tema** - El enfoque de las competencias visto desde la perspectiva del enfoque histórico cultural

Panelistas: Guillermo Arias, Mercedes Prado Hernández, María Mercedes Bonet Gómez, Thamara M. Junco Cortés

Debate plenario: de 10:45 a 11:00

De 11:00 a 12:00 - **Tema:** Análisis del empleo de las TIC desde el enfoque histórico cultural

Panelistas: Guillermo Arias, Carolina Douglas de la Peña, Odet Noa Comans, Ariel Zulueta Bravo

Debate plenario: de 12:00 a 12:30

De 12:30 a 1:30 – Receso y refrigerio

De 1:30 a 3:00 - **Tema:** ¿Por qué el enfoque histórico cultural?

Panelistas: Belkis Echemendía Tocabens, Diego J. González Serra, Rafael García Cañedo, Carolina Douglas de la Peña, Dr. C. Milagros Cámbara Isaac, Claudia Fé Mayo.

Debate plenario: de 3:00 a 3:45

4:00 – Cierre de la reunión