



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

MEANINGS AND SENSES IN TEACHER TRAINING: THE CONTRIBUTION OF PIBID IN THE PEDAGOGY COURSE

Milton Valençuela¹
Celia Beatriz Piatti²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente, busca-se: identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente; compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid; e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas. O referencial teórico está fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001, 2007, 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998, 2013) e González Rey (2005, 2007). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e Franco (2005), bem como na análise documental qualitativa de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Os dados foram produzidos a partir de Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas das alunas bolsistas do Pibid, sendo analisados com o suporte do software QSR NVivo 12, que permitiu a codificação das palavras mais frequentes e a determinação das categorias de análise. Os resultados evidenciam cinco categorias centrais: “Professora”, “Criança”, “Supervisoras”, “Pibid” e “Experiência”. Essas categorias refletem a complexidade da formação docente e revelam a relevância do Pibid como espaço de articulação entre teoria e prática, assim como o desenvolvimento de sentidos subjetivos e identidade profissional. Conclui-se que o Pibid contribui significativamente para a formação de professoras da educação infantil e dos anos iniciais de modo reflexivo, crítico e engajado com os desafios da educação pública. O programa se destaca como uma política pública de formação inicial que possibilita experiências pedagógicas significativas e promove a humanização e a ressignificação da docência em contextos reais de ensino.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Significados e sentidos. Pibid.

¹Pós-Doutorando em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdU/UFMS. Professor Nível VI da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Brasil. E-mail: milton.v@uol.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP). Docente da UFMS, lotada na Faculdade de Educação (FAED) atua como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil. E-mail: celiabpiatti@gmail.com

ABSTRACT

The general aim of this article is to investigate the meanings and senses attributed to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) in the initial training of future early childhood and elementary school teachers. Specifically, it seeks to: identify the program's contributions to the constitution of teacher identity; understand how the articulation between theory and practice takes place in PIBID experiences; and analyze the training experiences from the perspective of the scholarship students. The general aim of this article is to investigate the meanings and senses attributed to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) in the initial training of future early childhood and elementary school teachers. Specifically, the aim is to: identify the program's contributions to the constitution of teacher identity; understand how theory and practice are linked in PIBID experiences; and analyze the training experiences from the perspective of the scholarship students. The theoretical framework is based on the cultural-historical theory of Vygotsky (2001, 2007, 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998, 2013) and González Rey (2005, 2007). The research adopts a qualitative approach, with an emphasis on content analysis according to Bardin (2016) and Franco (2005), as well as qualitative documentary analysis according to Kripka, Scheller and Bonotto (2015). The data was produced from the Learning Diaries, Final Reports and Interviews of the Pibid scholarship students, and was analyzed with the support of QSR NVivo 12 software, which allowed the coding of the most frequent words and the determination of analysis categories. The results show five central categories: "Teacher", "Child", "Supervisors", 'Pibid' and "Experience". These categories reflect the complexity of teacher training and reveal the importance of Pibid as a space for linking theory and practice, as well as the development of subjective meanings and professional identity. The conclusion is that Pibid contributes significantly to the training of early childhood and primary school teachers in a reflective, critical and engaged way with the challenges of public education. The programme stands out as a public policy for initial training that enables meaningful pedagogical experiences and promotes the humanization and re-signification of teaching in real teaching contexts.

Keywords: Initial teacher training. Meanings and senses. Pibid.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil enfrenta debates intensos, sobre tudo diante das demandas contemporâneas que incidem sobre a prática docente e os desafios enfrentados pela escola pública. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como uma política pública estratégica para a formação de professores, ao proporcionar às bolsistas do curso de Pedagogia experiências formativas que articulam o saber acadêmico às realidades das escolas públicas, promovendo, a ressignificação dos sentidos atribuídos à profissão docente.

Este estudo tem como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Pibid na formação de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente; compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid; e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas.

A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos aportes teóricos de

Vigotski (2001; 2007; 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998; 2013) e González Rey (2007), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos culturais e simbólicos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, baseada em González Rey (2005) com ênfase na análise de conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2005), além da análise documental, segundo a perspectiva qualitativa de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Para a produção e análise dos dados, tratados com o auxílio do software QSR NVivo12, foram utilizados os Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas para a definição das categorias de análise.

Os resultados indicam para a centralidade das categorias “Professora”, “Criança”, “Supervisora”, “Pibid” e “Experiência”, evidenciando o protagonismo da prática pedagógica mediada criticamente pela teoria.

Considera-se que o Pibid favorece a constituição de uma identidade profissional reflexiva, engajada e sensível às complexidades da educação básica, contribuindo significativamente para a formação de professoras comprometidas com a transformação do ensino e da aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo de Flauzino e Sade (2024) oferece uma visão histórica dos pilares da teoria histórico-cultural de Vigotski, que incluem: a mediação simbólica, a interação sociocultural, a conexão entre pensamento e linguagem e, a síntese dialética de Marx, conforme apresentada por Vigotski. O texto ressalta o contexto intelectual da Rússia pós-revolução e o surgimento de uma nova psicologia, que critica tanto o reducionismo da psicologia experimental quanto o subjetivismo da psicologia mentalista. Essa abordagem teórica fundamenta-se nas ideias e nos avanços do psicólogo Lev Semionovitch Vigotski e de seus colaboradores, como Alexander Romanovich Lúria e Aleksei Nikolaevich Leontiev. Seu surgimento ocorreu na Rússia no início do século XX.

Nesse contexto, segundo Flauzino e Sade (2024), Vigotski introduziu uma nova proposta teórica que integra o biológico e o social, assim como o individual e o coletivo, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A mediação simbólica é apresentada como um fator essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a linguagem o principal meio que possibilita a internalização dos conhecimentos culturais.

Sob essa ótica, entende-se que a formação de professores não ocorre de forma linear ou mecânica, mas sim como resultado de experiências situadas socialmente, na quais os indivíduos desenvolvem significados e constroem sentidos a partir das interações e práticas vividas em contextos sócio-histórico-culturais.

A gênese da teoria histórico-cultural de Vigotski, apresentada por Costa (2024), remonta a um momento crucial de desenvolvimento teórico ocorrido entre 1925 e 1926, durante a internação



de Vigotski no hospital de Zakharino. O estudo de Costa (2024) baseia-se na análise de manuscritos inéditos desse período, considerados parte da “pré-história” da psicologia histórico-cultural, nos quais Vigotski, ainda numa fase inicial, elaborava hipóteses sobre a origem social da consciência, a mediação simbólica e a especificidade do comportamento social do ser humano, como pode ser observado na afirmação a seguir:

Essas anotações demarcam um período de transição entre a tentativa de conciliar os métodos psicológicos e reflexológicos (Vigotski, 2004) e o abandono dessa tentativa rumo a criação de situações experimentais para o estudo das funções psicológicas superiores baseadas na mediação dos signos culturais. (Costa, 2024, p. 3).

O autor argumenta que essas anotações representam uma ruptura com as correntes predominantes da época, como a reflexologia e a reactologia, marcando os primeiros passos de uma psicologia baseada na cultura. Como bem afirma Costa (2024, p. 4) sobre os estudos de Vigotski: “Sua análise crítica não poupou seus compatriotas, Pavlov e Kornilov, representantes das principais orientações psicológicas daquele período na União Soviética, a reflexologia e a reactologia, respectivamente.”.

A origem das funções psicológicas superiores estudada por Vigotski (2021) está diretamente relacionada ao caráter social e histórico do desenvolvimento humano. O autor afirma que as funções mentais superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento conceitual e a fala interna, não surgem de forma natural, nem decorrem unicamente da biologia, mas resultam de processos mediados por símbolos no contexto da vida social. Desse modo, observa-se em Vigotski (2021, p. 185) a seguinte afirmação:

É suficiente dizer que a abordagem dos tópicos mais importantes pela psicologia infantil (memória, atenção e pensamento) está começando a sair do beco sem saída e a reconhecer o processo de desenvolvimento mental em toda a sua complexidade. Mas, na maioria dos casos, os estudos científicos mantêm, de modo subjacente, a visão que explica o desenvolvimento infantil como um fenômeno puramente quantitativo.

Essas funções emergem da internalização de relações sociais e da utilização de ferramentas culturais, com destaque para a linguagem. Vigotski (2021) propõe que essas funções não devem ser analisadas de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto dinâmico e sistêmico, no qual o indivíduo, ao se apropriar das ferramentas culturais, modifica sua estrutura cognitiva

Esses pontos são evidenciados na afirmação de Vigotski (2021, p. 187):

[...] a história do desenvolvimento cultural consiste em grande parte nessas mudanças cruciais e espasmódicas que ocorrem no desenvolvimento infantil. A essência do desenvolvimento cultural consiste no confronto entre as formas culturais desenvolvidas de comportamento que desafiam a criança e as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento.

Vigotski (2021) argumenta que a gênese das funções psicológicas superiores está sempre mediada pela cultura e pelas práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. A linguagem, como ferramenta simbólica por excelência, permite ao indivíduo regular seu comportamento, planejar ações futuras e refletir sobre suas experiências. Essa concepção rompe com as explicações naturalistas e associa o desenvolvimento psicológico ao processo de humanização.

A internalização, na perspectiva da teoria histórico-cultural, é mais do que um mecanismo de aprendizagem: constitui o pilar da formação da consciência. Esse modo de pensar rompe com explicações unicamente biológicas, oferecendo uma concepção dinâmica, histórica e cultural da mente. Nesse sentido, Kozulin (2013, p. 118) afirma que:

As dimensões cultural-histórica da teoria de Vigotski visavam a análise das transformações históricas das funções psicológicas humanas sob a influência de ferramentas psicológicas mutantes. Supõe-se que a transição das funções naturais para as culturais ocorre não somente na ontogênese, mas também na história humana.

Ao admitir que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais e da mediação simbólica, essa teoria também apoia uma ação transformadora, que valoriza a interação, a linguagem, a atividade compartilhada e a construção coletiva do conhecimento como meios de aprimorar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal são fundamentais nesse contexto.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, também conhecida pela sigla ZDP, na teoria histórico cultural estudada por Vigotski (2007), corresponde ao espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, revelando um campo dinâmico de possibilidades para o crescimento cognitivo. Como se verifica na afirmação de Vigotski (2007, p. 97), o autor define a Zona de Desenvolvimento Proximal da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP oferece, portanto, um referencial mais sensível e dialético para a análise do progresso do aluno, considerando a plasticidade e o caráter interativo do processo formativo. Além de seu valor teórico, o conceito de ZDP apresenta implicações pedagógicas profundas.

Na ótica de Kozulin (1998, p. 69), a zona do desenvolvimento proximal pode ser interpretada da seguinte forma:

[...] qualitativa e quantitativamente. Qualitativamente, ela ponta para aquelas funções cognitivas que estão ausentes no desempenho sem ajuda da criança, mas se revelam quando a criança é auxiliada por adultos. Quantitativamente, a ZDP é uma medida da diferença entre o desempenho sem ajuda e com ajuda. ZDP também pode ser interpretada como refletindo a

capacidade da criança de se beneficiar da assistência de adultos e do aprendizado cooperativo. Por essa razão, o estabelecimento da ZDP na criança é uma tarefa importante para a educação.

Kozulin (1998) também destaca que o processo de internalização envolve não apenas a repetição de modelos culturais, mas sua reconstrução subjetiva, sendo o sujeito um agente ativo na produção de sentidos.

A relação entre pensamento e linguagem é um dos pontos culminantes da teoria histórico-cultural. Pensamento e palavra não são funções que se desenvolvem de forma paralela e independentemente, mas sim que se interpenetram em um processo dinâmico. Para Vigotski (2001, p. 425):

Para estudar essas relações da linguagem interior com o pensamento, por um lado, e com a palavra por outro, é necessário, antes de tudo, descobrir as diferenças específicas que distinguem a linguagem interior tanto do pensamento quanto da palavra e elucidar a sua função absolutamente específica. A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros.

A linguagem, inicialmente voltada para o exterior como fala social, gradualmente se transforma em fala interna, assumindo um papel organizador do pensamento. Nesse sentido, Kozulin (2013, p. 123) corrobora ao afirmar que:

Vigotski retornou o problema do discurso interior num estudo de generalização *versus* contextualização do significado da palavra. Ele fazia uma distinção entre o significado (*znachenie*), que reflete um conceito generalizado, o sentido (*smysl*), que depende do contexto da fala.

Essa transformação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite ao sujeito planejar, refletir, controlar e regular sua conduta de forma consciente. O domínio da linguagem como ferramenta psicológica viabiliza o pensamento conceitual, a resolução de problemas bem como a autorregulação emocional e cognitiva.

Vigotski (2001) explora de maneira aprofundada as noções de significado e sentido, reconhecendo-as como fundamentais para entender o funcionamento do pensamento verbal e sua relação com a consciência. Segundo o autor, o significado de uma palavra é uma generalização estável e socialmente aceita que se forma dentro da linguagem. Trata-se de um conteúdo objetivo, fixado historicamente, que permite a interação entre os sujeitos.

Por outro lado, o sentido de uma palavra reflete sua carga subjetiva, pessoal e contextual. Esse sentido é mutável e vinculado à experiência imediata do falante, funcionando como a expressão singular da consciência individual. Assim, enquanto o significado é estático e coletivo, o sentido é dinâmico, fluido e profundamente enraizado na vivência subjetiva.

Desse modo, Vigotski (2001, p. 398) considera que o significado de palavra é:

[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-lo como um fenômeno de discurso.

Vigotski (2001) propõe que, no processo de formação do pensamento verbal, o sentido antecede o significado. Durante a fala interna, a palavra ainda não está articulada nas formas convencionais da linguagem social, mas já está carregada de sentidos que refletem a perspectiva do sujeito sobre o objeto ou a situação. Assim, Vigotski (2001, p. 465) afirma sobre a categoria sentido: “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.”

As categorias significado e sentido têm um papel importante na formação da consciência e na estrutura da atividade humana. Segundo Leontiev (2021, p. 160): “Os significados são os mais importantes ‘formadores’ da consciência humana”. O significado é entendido como parte do sistema semântico objetivo da linguagem, que permite a comunicação entre as pessoas e a mediação da realidade por meio de símbolos. Ele representa uma generalização culturalmente construída e compartilhada em sociedade, organizada como forma estável dos objetos e das características do mundo.

O significado, segundo Vigotski (2001), está ligado à linguagem e apresenta uma estrutura semântica objetiva e compartilhada. O sentido, como explicado por Leontiev (2021), é uma ideia motivacional e contextual que une o conteúdo da atividade com à vivência do indivíduo. No entanto, para González Rey (2007), argumenta que, além da motivação e das estruturas semânticas é essencial considerar a subjetividade e, as dimensões simbólico-emocionais que compõem a experiência singular de cada sujeito.

O sentido subjetivo, nessa perspectiva, é compreendido como uma unidade indivisível entre símbolo e emoção, que serve para ordenar e mostrar a vivência única do sujeito em sua relação com o mundo social. Ele não deriva diretamente do significado, mas aparece como uma atividade criativa do sujeito em contextos históricos e sociais reais. Essa categoria permite superar a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo, unindo os aspectos afetivo, simbólico e histórico da consciência. González Rey (2007) faz as seguintes considerações sobre o sentido subjetivo:

[...] permitiu-me compreender a personalidade com a forma de organização da subjetividade individual, mas no percurso de meu trabalho, não reduzi o conceito de subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade.



O sentido subjetivo não se limita a uma visão pessoal, mas também estrutura as maneiras de agir, pensar e sentir, formando a essência da singularidade subjetiva. Assim, González Rey (2007) propõe uma interpretação abrangente da subjetividade, a qual requer abordagens que estejam receptivas ao elemento imprevisível e à diversidade das formas de produção de sentido.

Desse modo, o papel do professor deve ser o de criar condições para que os alunos não apenas compreendam os significados conceituais, mas também possam construir sentidos que dialoguem com suas vivências. Essa perspectiva revela a aprendizagem como um processo de apropriação ativa e humanizadora do saber, no qual os sentidos subjetivos desempenham um papel central na formação da consciência.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa configura-se como uma alternativa consistente para investigações em educação comprometida com a complexidade e a singularidade dos contextos sociais. Para González Rey (2005), a teoria tem uma função central e dinâmica na pesquisa qualitativa, integrando o processo de construção do conhecimento. Contrariamente às abordagens tradicionais que concebem a teoria como um conjunto fechado de categorias a serem aplicadas, o autor defende que a teoria deve emergir de um diálogo contínuo com a realidade estudada.

A subjetividade, nessa concepção, não constitui um impedimento à objetividade, mas um elemento que compõe o processo de investigação. O pesquisador não apenas registra fatos; ele participaativamente da criação da informação, compreendendo os significados e sentidos produzidos no local de pesquisa.

Bardin (2016) destaca que a análise de conteúdo é composta por três partes principais: a pré-análise, que envolve a organização do material; a exploração do material, fase em que são definidas categorias e unidades de análise e o tratamento dos resultados, etapa que inclui a interpretação e a inferência dos dados. Essa abordagem permite ao pesquisador ultrapassar a superfície dos discursos, revelando dimensões simbólicas e estruturais presentes nas comunicações humanas, aspecto fundamental em pesquisas nos campos da educação, psicologia, sociologia e comunicação.

Na etapa inicial de organização da pesquisa, conhecida como pré-análise, Bardin (2016) menciona dois procedimentos fundamentais: a leitura flutuante e a escolha dos documentos. Nesse contexto, Bardin (2016, p. 126) se refere a:

Leitura “flutuante” – a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Escolha dos documentos – o universo de documentos de análise pode ser determinado a priori [...] convém escolher o universo de documento suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado. [...] com o universo demarcado [...] é muitas vezes necessário proceder-



se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Segundo Franco (2005), a análise de conteúdo é uma metodologia de caráter qualitativo que busca compreender os significados presentes nas falas, textos e outros meios de comunicação. Nesse sentido, a autora afirma que:

Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificador. (Franco, 2005, p. 20).

Esse método fundamenta-se na necessidade de ultrapassar a aparência dos dados, explorando as contradições, os valores e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas produções simbólicas.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental é constitui uma ferramenta importante na pesquisa qualitativa, caracterizando-se pela análise sistemática de documentos com o objetivo de compreender fenômenos sociais, históricos e educacionais.

Os autores destacam que, na perspectiva qualitativa, a análise documental não se resume à coleta de dados prontos, mas envolve um processo interpretativo e subjetivo, que considera o papel do pesquisador na interpretação dos significados presentes no material coletado para análise.

3.1 Procedimento de produção dos dados

Nesta etapa da investigação, apresentam-se os dados obtidos a partir do registro contínuo das impressões vivenciadas pelas alunas bolsistas do Pibid durante suas atividades nas escolas do ensino fundamental. A amostragem selecionada constituiu-se de cinco Diários de Aprendizagem, dez Relatórios Finais anexados na Plataforma Freire da Capes e seis Entrevistas, realizadas entre 24 de setembro e 13 de outubro de 2024, nos quais as alunas bolsistas relataram suas impressões, experiências práticas, interações com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Para organização e análise dos dados, utilizou-se o *software* QSR NVivo 12, que possibilitou identificar as 50 palavras mais frequentes nos Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas, a partir de palavras derivadas, recurso disponibilizado pelo programa. Este recurso visual evidencia as palavras com maior recorrência textual, o que permitiu a elaboração das categorias que apontam para a construção de significados e sentidos na constituição da identidade docente no contexto da formação de professores proporcionada pelo Pibid.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1, apresenta a comparação entre as categorias codificadas nos três instrumentos de produção dos dados da pesquisa: Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais das Bolsistas e Entrevistas com alunas bolsistas, com base na cobertura percentual de cada termo.

Tabela 1 – Resumo dos dados produzidos

Categorias	Diários de Aprendizagem	Relatórios Finais	Entrevistas
Professoras	0,39%	0,46%	1,00%
Alunos	0,32%		
Aulas	0,32%		
Crianças	0,31%	0,31%	0,45%
Projetos	0,31%		0,25%
Atividades	0,30%	0,30%	0,32%
Supervisoras	0,24%	0,20%	
Aprendizagem	0,19%		
Diversidades	0,11%		
Pibid	0,08%		0,24%
Escola		0,41%	0,25%
Ensino		0,27%	0,19%
Experiência		0,21%	0,35%
Prática		0,09%	0,16%
Indígenas		0,15%	
Pedagogia			0,14%

Fonte: Elaborado por Valençuela e Piatti (2025).

A análise da Tabela 1 evidencia a comparação entre as categorias codificadas, realizada com o suporte do *software* QSR NVivo 12, nos três instrumentos de produção de dados: Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas com alunas bolsistas. Essa análise fundamentou-se na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Essa abordagem possibilita a identificação sistemática de núcleos de sentido recorrentes, no conjunto de dados, contribuindo para o desenvolvimento de inferências relevantes sobre a formação docente inicial no contexto do Pibid.

A partir da frequência relativa das palavras mais recorrentes em cada instrumento, observam-se aspectos centrais da constituição da identidade docente e dos sentidos atribuídos à prática pedagógica no cotidiano das alunas bolsistas participantes do Pibid.

Em todos os instrumentos analisados, a categoria “Professoras” foi a mais recorrente, apresentando percentuais de 0,39% nos Diários de Aprendizagem, 0,46% nos Relatórios Finais e 1,00% nas Entrevistas. Nessas últimas, essa categoria atingiu seu maior índice, revelando a forte presença subjetiva da docência na percepção das alunas bolsistas. Esse dado indica que, além do exercício de observação e prática, o Pibid também estimula reflexões significativas sobre as dimensões social, pedagógica e simbólica da profissão docente.

A categoria “Crianças” apresenta valores semelhantes nos Diários de Aprendizagem (0,31%)

e nos Relatórios Finais (0,31%), mostrando-se ainda mais expressiva nas Entrevistas (0,45%). A ênfase atribuídas às crianças durante as entrevistas indicam que, em uma fala mais espontânea e subjetiva, as alunas bolsistas reconhecem o valor das interações com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como um elemento essencial para seu desenvolvimento profissional.

As categorias “Projetos” presente nos Diários de Aprendizagem (0,31%) e nas Entrevistas (0,25%), assim como “Atividades”, que aparecem nos Diários de Aprendizagem (0,30%), que se repetem nos Relatórios Finais e nas Entrevistas (0,32%), evidenciam a participação ativa das alunas bolsistas nas ações desenvolvidas pelo Pibid. A recorrência da categoria “Atividades” em todos os instrumentos demonstra a valorização do planejamento pedagógico, da intencionalidade didática e da estruturação da prática. Já os “Projetos” desempenham um papel relevante na dimensão operacional do programa, permitindo às bolsistas vivenciar a integração entre teoria e prática por meio de experiências contextualizadas no cotidiano escolar.

A categoria “Supervisoras” se destaca nos Diários de Aprendizagem (0,24%) e Relatórios Finais (0,20%), mas está ausente nas Entrevistas, o que pode sugerir que essa função mediadora é mais evidenciada nos documentos institucionais do que mencionada espontaneamente pelas alunas bolsistas. Contudo, sua ocorrência acentua o papel das supervisoras como agentes fundamentais na mediação entre a universidade e a escola.

A categoria “Pibid” apresenta uma presença discreta nos Diários de Aprendizagem (0,08%), mas aumenta nas Entrevistas (0,24%). Isso sugere que, ao serem convidadas para expressar verbalmente suas experiências, as bolsistas reconhecem a contribuição positiva do programa em sua trajetória formativa.

Outras categorias de destaque, como “Escola” (0,41%) presente nos Relatórios Finais e (0,25%) nas Entrevistas, “Ensino” (0,27%) nos Relatórios Finais e (0,19%) nas Entrevistas, “Experiência” (0,21%) nos Relatórios Finais e (0,35%) nas Entrevistas, e “Prática” (0,09%) nos Relatórios Finais e (0,16%) nas Entrevistas, compõe uma tríade fundamental da formação inicial: o espaço da escola, os processos de ensino e a experiência prática.

Categorias, como “Alunos”, “Aulas”, “Aprendizagem” e “Diversidades”, embora figurem entre as dez mais recorrentes em um dos instrumentos de produção de dados, aparecem apenas uma vez no gráfico referente aos Diários de Aprendizagem e estão completamente ausentes entre as categorias de maior ocorrências nos gráficos Relatórios Finais e Entrevistas.

Situação semelhante ocorre com a categoria “Indígenas”, representada apenas uma vez nos dados coletados, conforme demonstrado na Tabela 1. Da mesma forma, a categoria “Pedagogia” aparece exclusivamente nas Entrevistas, não sendo identificada nos Diários de Aprendizagem ou nos Relatórios Finais. Em razão disso, essas categorias não foram selecionadas para a análise qualitativa.

da pesquisa.

As categorias presentes em dois ou três instrumentos de produção de dados foram estabelecidas e se articulam como núcleos centrais de sentido. São elas: “Professora”, “Criança”, “Supervisoras”, “Pibid”, e “Experiência” e “Prática”. Essas categorias evidenciam que a formação promovida pelo Pibid acerca da profissão docente, comprometida como um processo dinâmico e significativo, é vivenciada de forma concreta, prática e contextualizada pelas alunas bolsistas. Essas questões serão abordadas, dedicadas à análise das categorias.

4.1. Categorias de análise

Nesta seção visando compreender os significados e sentidos produzidos pelas alunas bolsistas do Pibid do curso de licenciatura em Pedagogia, os dados foram produzidos por meio de registros em Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas.

Após a produção dos dados provenientes desses instrumentos, o próximo passo constitui em organizá-los para as análises interpretativas. Para isso, empregou-se novamente o *software* australiano QSR NVivo 12, com a finalidade de estruturar todo o conteúdo dos instrumentos de coletas mencionados, refletindo as significações produzidas pelas participantes do programa.

Nessa fase de análise, o *software* possibilitou a identificação das frequências de palavras, dispostas em ordem decrescente, bem como a seleção das categorias de análise, a partir da exploração dos arquivos importados do QSR NVivo 12, com ênfase nas palavras selecionadas para a pesquisa de texto contextualizado nos arquivos em PDF dos instrumentos de produção de dados. Concluída essa fase de organização, procedeu-se à análise contextual, que resultou na definição das cinco categorias: “Professoras”, “Crianças”, “Supervisoras”, “Pibid”, e “Experiência”, as quais serão examinadas a seguir.

4.1.1 Professoras

A categoria “Professoras” revela-se fundamental na formação das futuras docentes e bolsistas do Pibid, manifestando-se de diversas maneiras nos materiais analisados. Nos Diários de Aprendizagem, aparece como mediadora do processo pedagógico; nos Relatórios Finais, é retratada tanto como fonte de inspiração quanto alvo de críticas; e, nas Entrevistas, surgem relatos de resistência de algumas professoras. Essa diversidade de sentidos evidencia a complexidade das relações no processo formativo, no qual a figura da professora serve como referência, modelo, fonte de tensão e elemento essencial na construção da identidade docente. A entrevista analisada ocorreu em 24 de

setembro de 2024. Dentre os relatos, é possível destacar:

A professora nos explica que um plano de aula se inicia com a sondagem, ao identificar os pré-conceitos, logo depois parte para as explicações da problematização, contextualização, busca de dados de forma diversificada, aprendizagem significativa e evolução, sistematização de conhecimentos e aplicações do conhecimento em situações novas. E com isso, damos início ao um modelo de plano de aula e como é realizado. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos).

O Pibid me proporcionou conhecer diferentes metodologias de ensino que cada professora utiliza, algumas eu me inspirei e outras serviram como um exemplo que eu não quero seguir. Eu pude conhecer diferentes realidades, pensar em formas que eu poderia proporcionar conhecimento para os alunos, caso eu estivesse no lugar da professora. O Pibid nos mostra que há diferentes modos de ensinar e que cada pessoa pode determinar a sua metodologia, pois as pessoas podem ter feito a mesma universidade, mas cada uma terá seu próprio modo de ensinar. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos).

Porque tinha *algumas professoras na escola ‘que não gostava, não queria bolsistas nas salas delas’*. Tipo, *meio que uma rixa, não sei. Uma coisa relacionada as professoras do Pibid da escola.* Uma aceitação maior das bolsistas na escola por parte de alguns professores. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

De acordo com González Rey (2007), os sentidos subjetivos constituem uma construção singular da realidade, na qual o sujeito ressignifica a experiência ao estabelecer uma relação afetiva com ela. Assim, os relatos revelam tensões, admiração, resistência e inspiração, formando um campo simbólico de significativa complexidade afetivo-cognitiva, essencial para a constituição da identidade do professor.

4.1.2 Crianças

A categoria “Crianças” destaca a importância da infância no processo de formação de professores vivenciado pelas bolsistas do Pibid.

Os registros mostram que as crianças não são apenas alvo da ação pedagógica, mas protagonistas de um papel fundamental em experiências formativas significativas para as futuras professoras.

Nos Diários de Aprendizagem, a presença das crianças é narrada com emoção e entusiasmo, revelando os primeiros encontros pedagógicos e a afetividade gerada a partir das interações.

Nos Relatórios Finais, por sua vez, as licenciandas manifestam inquietações críticas sobre práticas escolares que infringem os direitos das crianças, revelando um olhar ético e atento ao respeito pela autonomia e pelo desenvolvimento infantil.

Nas Entrevistas, destaca-se o valor da escuta e da observação das dificuldades de aprendizagem das crianças, especialmente no período pós-pandemia, reconhecendo-as como sujeitos ativos, complexos e desafiadores do processo educativo, como se pode verificar nas narrativas a



referentes à entrevista realizada em 13 de outubro de 2024:

Nós estávamos muito *ansiosas, com medo de dar errado*, de repente eles foram chegando e o friozinho na barriga foi aumentando, mas passou tão rápido e *foi totalmente diferente do que ensaiamos*, mas perfeito, *as crianças gostaram e responderam às nossas expectativas*, conseguimos fazer com que *elas interagissem com a gente*. Estou muito feliz com o resultado. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos)

Na escola, *em busca de uma obediência disfarçada de respeito, muitas vezes as crianças são submetidas a situações que comprometem o desenvolvimento e a autonomia de forma integral*. Por exemplo, *deixar as crianças sem recreio, quem não terminar a atividade em tempo hábil estipulado pela professora, recebe uma punição e fica sem o tempo de intervalo depois do lanche*. O recreio deveria ser um direito garantido da criança, pois o tempo e o espaço do recreio são necessários para o processo de socialização e desenvolvimento afetivo, pessoal e cognitivo da criança, como bem nos ensina Piaget, Vigotski e Wallon (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

[...] eu acho que *foi muito importante essa vivência, essa troca com as crianças, conversar com elas, saber as dificuldades, tanto o pós-pandemia, as dificuldades com leitura e escrita que as crianças possuem*. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise dessa categoria “Crianças” revela os significados e sentidos construídos na interação direta com os alunos da educação básica. De acordo com Vigotski (2001), o significado refere-se ao conteúdo estável das palavras que é socialmente compartilhado, enquanto o sentido diz respeito à experiência subjetiva que se relaciona ao uso dessas palavras em contextos concretos.

Leontiev (2021) associa o sentido à motivação e à atividade do sujeito em contextos reais. Nos Diários de Aprendizagem a categoria “Crianças” aparece como sujeitos que despertam entusiasmo e envolvimento afetivo, gerando sentidos marcados pela emoção, pela interação e pelo sucesso pedagógico. Nos Relatórios Finais o significado da criança vincula-se críticas ética e sociais evidenciando preocupações com práticas escolares restritivas ao seu desenvolvimento integral. Nas Entrevistas, o sentido da criança se amplia por meio da escuta e do reconhecimento das dificuldades enfrentadas no pós-pandemia, ressaltando uma postura crítica e humanizada das futuras professoras.

4.1.3 Supervisoras

A categoria “Supervisoras”, presente nos Diários de Aprendizagem e nos Relatórios Finais, destaca-se como um elemento central no processo formativo das alunas bolsistas do Pibid, refletindo aspectos organizacionais e pedagógicos da vivência escolar.

Nos Diários de aprendizagem, a “Supervisoras” surge como figura orientadora e corresponsável pelo planejamento das atividades, demonstrando sensibilidade às exigências impostas pela pandemia. Sua atuação evidencia uma abordagem dialógica, ao oferecer um *feedback* construtivo e sugerir adaptações metodológicas que visavam proteger as crianças e assegurar a continuidade do

ensino remoto.

Já nos Relatórios Finais, a supervisora é representada como uma agente formadora ativa do aprendizado, promovendo experiências por meio de práticas pedagógicas concretas, como a contação de histórias.

Dessa forma, a figura da supervisora torna-se uma mediadora essencial na articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas do cotidiano escolar, como pode ser verificado nas afirmações a seguir:

[...] conversamos com a supervisora sobre o projeto, a mesma fez a devolutiva indicando os pontos a serem modificados ou não. Ressaltou a importância em adaptarmos o projeto, de maneira que possa ser aplicado na forma remota, devido ao isolamento social decorrente do Coronavírus. Assim, as atividades ficaram restritas a vídeos e conteúdos impressos, pensando na preservação da saúde das crianças e seus familiares. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos)

[...] tivemos contação de história na Livraria Canto das Letras, ministrado pela professora supervisora. Assistimos e aprendemos sobre a contação de história e contamos a história do livro de literatura infantil em que iríamos trabalhar na aplicação do projeto de ensino. Cada grupo apresentou o seu livro. Foi muito dinâmico e cheio de aprendizados. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

A análise mostra que a categoria “Supervisoras” é um elemento significativo no desenvolvimento das bolsistas do Pibid, exercendo funções de orientação, mediação e coautoria das práticas pedagógicas. De acordo com Vigotski (2001), o significado dessa categoria está associado à sua função tanto institucional quanto pedagógica, configurando-se como uma referência de conhecimento e direção do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, segundo Leontiev (2021), o sentido dessa relação emerge da vivência concreta das licenciandas com a supervisora, sendo constituído pela motivação e pelo envolvimento subjetivo das bolsistas

Nos Diários de Aprendizagem, a categoria “Supervisoras” é apresentada como uma figura colaborativa e sensível ao contexto da pandemia da COVID-19, orientando a adaptação das atividades à realidade do ensino remoto, o que confere um significado ético e formativo a essa interação. Nos Relatórios Finais, sua atuação se torna mais formativa e inspiradora ao conduzir oficinas e práticas de contação de histórias, destacando a mediação ativa entre teoria e prática.

4.1.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

A categoria “Pibid”, registrada nos Diários de Aprendizagem e nas Entrevistas, destaca-se como um componente fundamental na formação inicial das licenciandas em Pedagogia, ao evidenciar a relevância do programa como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Nos Diários

de Aprendizagem, o Pibid é apresentado como uma oportunidade formativa que não apenas permite a observação de práticas docentes, mas também contribui para o desenvolvimento de capacidades acadêmicas e pessoais, como a retórica e a autoconfiança.

Nas Entrevistas, o Pibid é enunciado como experiência essencial e transformadora para a constituição da identidade docente, conforme registrado na entrevista realizada em 13 de outubro de 2024. A vivência direta na escola é narrada como uma oportunidade singular de ressignificação do espaço escolar, agora visto com o olhar de futura professora, além de proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre o próprio percurso profissional. Dessa forma, o Pibid se configura como prática fundamental na formação docente, conforme apresentado nas afirmações abaixo:

[...] entendo o Pibid como uma maneira de aprender ao mesmo tempo em que se transmite conhecimento, do mesmo modo que aprendo com as disciplinas na faculdade, aprendo vendo os professores dando aula, e acredito que apesar de estar no 1º ano e a pouco tempo no Pibid já aprendi e evoluí muito desde que entrei, o que tem me ajudado inclusive na minha retórica na hora de apresentar e desenvolver trabalhos na faculdade. O Pibid é uma experiência incrível e agradeço imensamente ao professor por me dar a oportunidade de participar, gostaria de ter mais tempo. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos).

O Pibid, além de ser um programa de iniciação à docência, para mim foi uma experiência única. Acho que todo mundo deveria viver isso. Se você escolhe a Pedagogia, você precisa viver isso. E, se possível, desde os primeiros anos. Não deixar para fazer só no último. E o Pibid, assim, é uma oportunidade única de você conhecer o chão da escola com outro olhar. Porque eu vim da escola, passei 13 anos em uma escola. Só que quando você está lá como professora, como estagiária, como bolsista, é outra visão que você tem. Então, para mim, o Pibid é uma coisa, é algo, assim, muito importante para o acadêmico viver isso, para saber se é realmente o que você pretende seguir. E você conhecer a realidade mesmo. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise da categoria “Pibid”, com base nos Diários de Aprendizagem e nas Entrevistas revela a construção de significados e sentidos que demonstram a relevância do programa na formação da identidade docente das alunas bolsistas. De acordo com Vigotski (2001), o significado é o conteúdo socialmente compartilhado relacionado ao termo “Pibid”, compreendido como um programa de iniciação à docência.

Já o sentido, conforme Vigotski (2001) e Leontiev (2021), manifesta-se nas vivências concretas e na motivação subjetiva das bolsistas durante suas atividades, sendo construído no contexto prático e no envolvimento ativo. Nos Diários de Aprendizagem, o sentido atribuído ao Pibid aparece associado ao desenvolvimento acadêmico, à autoconfiança e ao aprendizado colaborativo.

Nas Entrevistas, o Pibid assume um significado mais ampliado: um espaço formativo essencial, no qual a vivência no “chão da escola” é ressignificada pela experiência inicial de docência. Assim, o Pibid transcende a dimensão de um componente curricular para as alunas bolsistas, representando uma prática mediadora e decisiva no processo de escolha e na consolidação da carreira

docente.

4.1.5 Experiência

A “Experiência”, mencionada nos Relatórios Finais e nas Entrevistas, os dados indicam que a vivência prática nas escolas constitui um ponto crucial na trajetória de iniciação à carreira docente, proporcionando experiências que ultrapassam expectativas iniciais das alunas bolsistas e redefinem suas concepções sobre ser professora.

Nos Relatórios Finais, a experiência é retratada como transformadora e singular, gerando reflexões significativas sobre a profissão e os desafios da prática pedagógica. Nas Entrevistas, ela é valorizada como oportunidade inicial de contato com o ambiente escolar, enfatizando a importância das interações afetivas com as crianças e do reconhecimento simbólico das bolsistas como futuras professoras. Esses dados indicam que o Pibid, ao proporcionar essas experiências, desempenha um papel decisivo na construção de significados e sentidos sobre a docência no fortalecimento do projeto profissional das alunas, conforme entrevista realizada em 24 de outubro de 2024.

Pude ter minha primeira experiência em sala de aula como pedagoga em formação, foi completamente diferente de tudo o que eu esperava. Foi uma experiência única e marcante, que me fez repensar completamente o que significa ser professora. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

O Pibid é uma coisa muito boa na vida do estudante. Um estudante que vai para sala de aula. É uma experiência que você tem. Porque no meu caso, *nunca tinha pisado numa sala de aula, dos anos iniciais do ensino fundamental*. E é aquele contato que você tem. *Na escola você descobre se é o que realmente você quer, pela oportunidade que se você tem*. De estar auxiliando as crianças. Tipo, sendo a professora das crianças. De ver o carinho que eles têm (pelas bolsistas). É muito interessante. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise dessa categoria fundamentada nos Relatórios Finais e nas Entrevistas, revela a construção de significados e sentidos subjetivos no processo formativo das bolsistas. Para Vigotski (2001), o significado da “Experiência” está associado à compreensão socialmente compartilhada do ato de ensinar e de vivenciar o cotidiano escolar. Já o sentido, segundo Leontiev (2021), emerge da relação dinâmica e motivada estabelecida com essa prática, manifestando-se nas emoções e nas reflexões sobre a construção da identidade docente.

Os relatos revelam sentidos relacionados à exploração, ao reconhecimento das capacidades pessoais e à reavaliação das expectativas iniciais. De acordo com González Rey (2007), os sentidos subjetivos dessas experiências ultrapassam das ações realizadas, refletindo a maneira como as bolsistas reconfiguram simbolicamente sua relação com a profissão e com sua própria identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Pibid na formação de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Com base nos três objetivos específicos estabelecidos, buscou-se identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente, bem como compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid, e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas. A revisão de literatura foi fundamentada na teoria histórico-cultural.

Mediante uma investigação de abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo dos Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas, utilizando o *software* QSR NVivo12, constatou-se que categorias como “Professoras”, “Crianças”, “Supervisoras”, “Pibid” e “Experiência” evidenciam o caráter formativo do programa. As vivências no Pibid possibilitaram às alunas bolsistas uma imersão crítica na realidade escolar, articulando os saberes teóricos e prática pedagógica, o que favoreceu o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente, comprometida e reflexiva.

Conclui-se que o Pibid se configura como uma política pública relevante para a formação docente relevante, promovendo o protagonismo das bolsistas em sua trajetória formativa. Ao possibilitar experiências significativas no contexto da educação básica, o programa contribui para a formação de professoras capazes de atuar de forma crítica e ética no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- COSTA, Eduardo Moura da. A gênese da teoria histórico-cultural nos manuscritos de Vigotski de 1926. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 28, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-257323>. ISSN: 2175-3539. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pee/a/PzgzTvmJYGxmFPwcnwZjSFv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2025.
- FLAUZINO, Vitoria Eduarda; SADE, Rossana Maria Seabra. Teoria Histórico-Cultural: Breve análise histórica dos pilares da Teoria. **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo, v. 5, p. 1-12, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33872/revcontrad.v5n1>. ISSN 2675-7109. Disponível em: <https://revista.unifatec.edu.br/index.php/revcontrad/article/view/153/223>. Acesso em: 5 maio

2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KOZULIN, Alex. **Psychological Tools**: A sociocultural approach to education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: (org.). HARRY, Daniels. **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterizaçao. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22490/issn.2539-1887>. ISSN 0124 793X. Disponivel em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 5 maio 2025.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade Consciência Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2021.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristide Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º. sem. de 2007. Disponivel em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267/28757>. Acesso em: 5 maio 2025.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche e José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução de Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021.