

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**LARISSA HELYNE BASSAN**

**TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS, DE P.  
GALPERIN, E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

**Marília**

**2012**

**LARISSA HELYNE BASSAN**

**TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS, DE P.  
GALPERIN, E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

**Marília**

**2012**

B317t Bassan, Larissa Helyne.  
Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Gasperin, e o processo de humanização / Larissa Helyne Bassan. – Marília, 2012.  
108 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.  
Bibliografia: f. 103-108.  
Orientador: Stela Miller.

1. Galperin, P. Ya. 2. Teoria da formação das ações mentais por etapas. 3. Aprendizagem. 4. Ensino – Metodologia. 5. Teoria histórico-cultural. I. Autor. II. Título.

CDD 370.152

**LARISSA HELYNE BASSAN**

**TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS, DE P.  
GALPERIN, E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Data da aprovação: 23/02/2012.

**BANCA EXAMINADORA:**

Dra. Stela Miller (Orientadora)  
Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília

Dra. Suely Amaral Mello  
Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília

Dra. Cyntia G. G. S. Giroto  
Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília

Dr. Alexandre Luiz Rezende  
Universidade de Brasília

Dra. Marta Chaves  
Universidade Estadual de Maringá

Ao meu pai Dirceu (em memória), homem simples e de bom coração, obrigada pelo amor zeloso dispensado durante seu curto tempo junto a mim.

À minha mãe Thereza, mulher de fibra e mãe corajosa, obrigada pelas longas horas debruçada sobre a máquina de costura para que eu chegasse até aqui. Esse momento vitorioso também é seu!

Ao Ricardo, meu esposo e companheiro de todas as horas, obrigada pelo seu amor e dedicação. Seu apoio foi fundamental. Essa conquista é nossa!

Ao meu pequeno Miguel, razão da minha vida, que desde o meu ventre já me ensinava o que era amar incondicionalmente. Seus olhinhos brilhando e seu sorriso foram meus impulsionadores nos momentos de dificuldade. Para você, meu filho, sempre o meu melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha irmã Leyla e ao meu cunhado Mi, obrigada pelo apoio dispensado nos momentos em que mais precisei, foi fundamental.

Ao meu irmão Tito Bassan, meu exemplo de professor, com quem aprendi a ter paixão pelos estudos. Você tem parte na minha trajetória.

Ao meu irmão Lupersy, mesmo distante, sempre torceu pelo meu sucesso.

A Greice, pela amizade motivadora, pelas palavras de otimismo que me impulsionavam a seguir em frente.

A Stela Miller, minha orientadora e amiga, obrigada pela paciência e carinho dispensados durante minha trajetória acadêmica. Agradeço por ter me acompanhado cuidadosamente até aqui.

A Suely Mello, pelas explicitações teóricas e por “exalar” contagiosamente a paixão pela Teoria Histórico-Cultural. Agradeço pelos apontamentos apresentados no exame de qualificação e por poder dividir este momento.

Ao professor Alexandre Rezende, pela valiosa contribuição teórica apresentada no exame de qualificação. Agradeço por tê-lo presente neste importante momento da minha vida.

Às professoras Cyntia G. G. S. Giroto e Marta Chaves por aceitarem tão prontamente o convite para compor esta banca de defesa.

Àquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram com este trabalho, muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral evidenciar as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, de P. Galperin, para a organização da atividade de ensino voltada à humanização do estudante. Mais especificamente, objetiva explicitar como acontece o processo de humanização do estudante; elucidar as bases teóricas do processo de mediação pedagógica voltada à humanização do estudante; explicar como ocorre a formação das ações mentais conforme a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, e mostrar como a orientação e a execução da tarefa de estudo nessa proposta podem ser uma via metodológica para o processo de ensino humanizador. A pesquisa que resultou neste trabalho aliou estudos de natureza teórica a dados ilustrativos provenientes de pesquisa empírica, como meios para evidenciar as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, formulada por Galperin, que constitui o aspecto central deste trabalho. Os dados ilustrativos referem-se a uma 2ª série (atual 3º ano) de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Marília-SP, cuja professora desenvolveu um trabalho pedagógico de forma a possibilitar a aprendizagem de seus estudantes por meio de um ensino organizado com ajudas e caracterizado pela orientação do professor. Concluímos que a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais constitui-se como uma possibilidade metodológica para a organização da atividade de ensino voltada à humanização do estudante, por propiciar o encaminhamento do trabalho pedagógico pela via do ensino sistêmico-teórico que desenvolve o pensamento teórico do estudante em sua relação com os dados concretos de sua existência, possibilitando sua formação como sujeitos autônomos, criativos, críticos, com capacidade de resolver problemas, e caracterizando, com isso, a atividade de ensino como um processo humanizador.

Palavras-chave: Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas. Galperin. Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Ensino.

## ABSTRACT

This paper aims to highlight general methodological possibilities of the Theory of Stage-by-stage Formation of Mental Actions, by Galperin, for the organization of teaching activity aimed at the humanization of the student. More specifically, it aims to explain how the process of humanization of the student happens; to elucidate the theoretical basis of the pedagogical mediation process aimed at humanizing the student; to explain how the formation of mental actions occurs in the context of the Theory of Stage-by-stage Formation of Mental Actions, and to show how orientation and execution of the study task in that proposal may be a methodological means for the humanizing teaching process. The research that resulted in this work allied theoretical studies and illustrative data from empirical research, as a means to highlight the methodological possibilities of the Theory of Stage-by-stage Formation of Mental Actions, by Galperin, which is the central aspect of this work. The illustrative data refer to a 2<sup>nd</sup> degree class (now 3<sup>rd</sup> degree year) from an elementary school in the city of Marília-SP, whose teacher has developed a teaching process in order to enable the learning of their students by means of a system of aids and characterized by the teacher's guidance. We concluded that the Theory of Stage-by-stage Formation of Mental Actions constitutes itself as a methodological possibility for the organization of teaching activity aimed at the humanization of the student, for providing the routing of pedagogical work through systemic-theoretical instruction that develops the student theoretical thinking in his relationship with the circumstances of his existence, allowing its formation as an autonomous person, creative, critical, with problem-solving ability, and, for this reason, characterizing the activity of teaching as a humanizing process.

Keywords: Theory of Stage-by-stage Formation of Mental Actions. Galperin. Cultural-Historical Theory. Mediation. Instruction.



## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO HUMANIZADOR	16
1.1	Humanização e atividade: dialética entre apropriação e objetivação	16
1.2	Humanização, mediação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta	26
CAPÍTULO 2	A QUESTÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	35
2.1	Mediação e relação aprendizagem – desenvolvimento	35
2.2	Mediação e atividades principais.	41
2.3	A organização da atividade de ensino e suas possíveis relações com a atividade de estudo	45
CAPÍTULO 3	A TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS	53
3.1	Piotr Galperin	53
3.2	A Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin e a superação da dicotomia externo - interno	57
3.3	A caracterização do processo de formação das ações mentais por etapas	62
CAPÍTULO 4	ORIENTAÇÃO E EXECUÇÃO DA TAREFA DE ESTUDO NA PROPOSTA DE GALPERIN – UMA VIA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO HUMANIZADOR	75
4.1	A orientação dos estudantes para a execução da tarefa de estudo	76
4.2	A execução da tarefa de estudo pelos estudantes	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE	109

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos interdependentes desde o nascimento da criança (VYGOTSKI, 1996; VIGOTSKII, 2001b). Para que a criança se desenvolva é preciso que ela aprenda pela relação com alguém culturalmente mais experiente, apropriando-se do conhecimento cultural sistematizado sócio-historicamente, e, nesse processo, formando e desenvolvendo as formas superiores de conduta. Em outras palavras, a criança se desenvolve psiquicamente por meio das relações sociais: sempre a mediação de alguém mais experiente, seja um adulto ou um par mais avançado, é necessária para que ela forme e desenvolva as capacidades especificamente humanas, que são as formas superiores de conduta.

A esse processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta denominamos humanização, processo pelo qual a criança adquire aquelas características humanas que são criadas sócio-historicamente, superando, por sua atividade, os limites do corpo biológico. O processo de educação, pensado como processo de humanização, dinamicamente implica a socialização do homem pela sua inserção em atividades com o outro e com os objetos, fatos e eventos de sua realidade, com os quais se relaciona, apropriando-se do conteúdo de sua atividade e transformando as qualidades inerentes ao objeto dessa atividade em qualidades internas de seu psiquismo. Nesse processo de internalização dos dados da cultura constituída sócio-historicamente, desenvolve a sua subjetividade, sua consciência, sua personalidade.

Essas formas superiores de conduta englobam o desenvolvimento,

[...] em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> [...] en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales [...] que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

As funções psíquicas superiores especiais são capacidades especificamente humanas que se manifestam, primeiramente, na vida coletiva das crianças através de discussões e, posteriormente, aparecem na sua própria conduta de reflexão, ou seja, quando as discussões são internalizadas (VYGOTSKI, 1995). Esses dois grupos de fenômenos, o domínio dos meios externos de desenvolvimento e os processos psicológicos superiores especiais, “[...] são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, mas que estão indissoluvelmente unidos”. (VYGOTSKI, 1995, p. 29. tradução nossa)<sup>2</sup>.

Dentre os processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento, tem especial importância a linguagem escrita que, como a oral, é relevante no processo de formação de conceitos, uma das funções psíquicas superiores especiais. O foco que fazemos na linguagem escrita advém do fato de que a produção textual escrita é a situação observada empiricamente, da qual produzimos os dados que ilustram este trabalho investigativo.

Inicialmente, vale esclarecer que o desenvolvimento da linguagem escrita não é iniciado quando a criança ingressa na escola; começa logo após o nascimento, com os primeiros signos visuais correspondentes aos gestos produzidos nas ações com o outro, como o primeiro gesto do bebê ao se comunicar com a mãe (VYGOTSKI, 1995), configurando um processo coletivo de formação da linguagem. Essa linguagem se desenvolve de maneira complexa, caracterizando-se por evoluções, involuções, mudanças, saltos, interrupções e alterações, e o seu domínio implica uma grande virada no desenvolvimento cultural da criança, o que faz dele um processo revolucionário (VYGOTSKI, 1995).

A complexidade desse desenvolvimento se deve ao fato da linguagem escrita ser, em um primeiro momento, um simbolismo de segunda ordem, isto é, simboliza a fala que é um simbolismo de primeira ordem, que por sua vez, representa diretamente a realidade. A fala é um elemento de ligação que fica entre a realidade e a escrita; para que haja um domínio da linguagem escrita ou sua apropriação efetiva, esse elemento precisa desaparecer – como elo intermediário – para que a escrita se transforme num simbolismo de primeira ordem, isto é, num sistema de representação direta da realidade. Para a escola é importante o conhecimento sobre o quanto é complexo o processo de

---

<sup>2</sup> [...] son dos ramos fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

desenvolvimento da linguagem escrita e sobre a relevância fundamental de se levar em conta a sua pré – história.

Ao ingressar na escola, a criança – agora estudante – já possui, de uma forma ou de outra, toda essa pré-história da linguagem. Luria, ao falar da pré-história da linguagem escrita, explica que

[...] mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (LURIA, 2001, p. 144).

Avaliações oficiais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) evidenciam que os estudantes brasileiros que frequentam o ensino básico têm obtido, em sua maioria, resultados que ficam muito abaixo da média considerada aceitável para os conteúdos básicos do currículo: português e matemática. Especificamente na área do ensino de português, as avaliações revelam que os estudantes têm muita dificuldade para aprender a escrever e a ler na forma como a linguagem escrita é usada na sociedade.

Isso nos faz pensarmos em questões tais como: A que se deve o baixo rendimento dos estudantes? As metodologias utilizadas no ensino não conseguem dar conta de propiciar adequadamente a aprendizagem dos estudantes, ou seja, existe uma carência de formas adequadas de organização do ensino, para que a aprendizagem, de fato, produza o desenvolvimento dos estudantes e seu consequente processo de humanização?

Considerando essas questões, formulamos a hipótese de que a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas proposta por Galperin, um dos seguidores de Vigotski, pode ser um caminho para a organização da atividade de ensino, levando à internalização do conhecimento e desenvolvimento de capacidades, contribuindo, assim, com o processo de humanização dos estudantes.

Buscamos, a partir daí, conhecer as diferentes possibilidades de organização das atividades de ensino e suas implicações para a aprendizagem dos estudantes, focalizando especialmente a teoria formulada por Galperin acerca da formação das

ações mentais e as possibilidades que ela tem de oferecer uma base para reflexão e análise do processo de ensino e de aprendizagem.

Para a apropriação da linguagem escrita, além da mediação do professor ou dos pares mais avançados, é relevante que o estudante sinta a necessidade de se apropriar dessa linguagem. Isso pode acontecer quando a tarefa de produção de texto – ação pedagógica utilizada como ilustração neste trabalho – é proposta no contexto de uma situação verdadeira de interação entre as pessoas, na qual o estudante encontre um sentido humanizador na atividade que realiza, ou seja, que essa atividade lhe permita dominar a linguagem escrita de forma autônoma, como um instrumento que ele poderá utilizar em suas relações com as pessoas que fazem parte de seu universo existencial. Em outras palavras, que os estudantes sintam que o conteúdo assimilado, apropriado por eles, oferece-lhes, de fato, meios mais elaborados e eficazes para a sua inserção ativa no meio em que vivem.

Desse ponto de vista, todas as ações envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, que se realiza pela mediação do professor ou de pares mais avançados, devem ser organizadas de modo que a elaboração, pelo estudante, desse sentido humanizador a que nos referimos seja o norteador dessas ações que são organizadas pelo professor dentro de uma atividade. Em outras palavras, o ensino organizado pelo professor, que pretende fazer avançar o desenvolvimento do estudante, considera, intencionalmente, chegar àquelas formas de conduta consideradas ideais para a formação do estudante, em termos não apenas de conhecimentos, habilidades e capacidades que ele possa adquirir, mas também em termos do que tudo isso representa para a formação de sua consciência e sua personalidade.

Pensar nas ações de ensino conduz a pensar na forma pela qual se estrutura a atividade que o estudante vai realizar. Com relação a isso, Galperin (2003) afirma que a atividade a ser realizada pelo estudante é composta por ações objetais, que estão direcionadas a um objeto de estudo, como, por exemplo, o texto escrito. De acordo com esse autor, a ação objetal possui duas partes: a primeira é a orientação, que inclui a composição do quadro de circunstâncias para realização da ação, o esboço do plano de ação, o controle e a previsão de possíveis erros que possam ocorrer na execução; a segunda corresponde à execução propriamente dita da ação, cuja realização depende da orientação feita, sem se reduzir a ela (GALPERIN, 2003).

A execução compreende o trabalho desenvolvido pelos estudantes com base nas orientações dadas pelo professor. Na proposta de Galperin, os estudantes valem-se da

orientação do professor, elaborando junto com este um esquema que norteie a resolução de problemas, esquema que possa ser generalizado, viabilizando a autonomia do estudante na realização de outras tarefas.

Em nossa pesquisa de Mestrado (BASSAN, 2008), observamos o trabalho pedagógico de algumas professoras no encaminhamento da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no que diz respeito à produção textual escrita. Dentre as professoras pesquisadas para a realização desse trabalho, uma se destacou, diferenciando-se das demais professoras pela maneira como orientava o trabalho a ser desenvolvido pelos seus estudantes. Utilizaremos, para ilustrar algumas ações de orientação e de execução da tarefa de estudo, alguns dados gerados naquele momento, por meio dos quais podem ser observadas ações que se aproximam da natureza daquelas propostas para o processo de orientação e execução presentes nas etapas da formação das ações mentais pensadas por Galperin (1986; 1987; 1992; 2003).

Quando pensamos em um ensino que possa levar à aprendizagem, pensamos naquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 2001b), envolvendo situações a requerer a colaboração de alguém culturalmente mais experiente – professor ou estudante – a fim de culminar no desenvolvimento da autonomia do sujeito. O tipo de ensino presente na proposta de Galperin diz respeito a esse ensino denominado pelo pesquisador de ensino sistêmico-teórico (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000). Neste ensino, o estudante recebe as orientações do professor, e age independentemente. Em outras palavras, a formação das ações mentais por etapas é uma sistematização de conhecimentos para que o aprendiz se organize dentro da atividade e possa resolver uma dada situação-problema proposta. Inicialmente, o professor colabora com os estudantes nesse processo de resolução, bem como estimula a cooperação entre pares, mas o estudante tem a liberdade para tomar sua decisão na resolução do problema, e, caso seja necessário, a ajuda do professor pode ser solicitada em qualquer momento da formação das ações mentais.

A proposta de Galperin preconiza a orientação como elemento para uma execução eficaz da tarefa de estudo, pois, por meio dela são fornecidas as ajudas e as condições para que o estudante, por sua própria atividade que se concretiza quando realiza as ações de estudo, possa se apropriar do conhecimento cultural. Dessa forma, a orientação tem função central no processo de aprendizagem e se constitui em uma especificidade do ensino, uma vez que de uma orientação precisa pode decorrer a

realização de um processo de aprendizagem capaz de mobilizar o desenvolvimento do estudante. Daí compreendermos a razão pela qual

[...] a contribuição de Galperin torna possível conceber o desenvolvimento como sendo dependente das especificidades do ensino, em particular, certas qualidades de ferramentas cognitivas providas à criança, em vez de ser um processo que é internamente dirigido e limitado por características da mente da criança impostas naturalmente. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 70, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Essa ideia nos remete ao pensamento de Vigotski, segundo o qual “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKII, 2001b, p. 114, grifos do autor), conforme já apontamos anteriormente. Ou seja, a qualidade do ensino é crucial no que diz respeito às consequências produzidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000).

Partindo desse ponto de vista, defendemos a tese de que um ensino organizado tal como o sistêmico-teórico, no qual os estudantes são devidamente orientados pelo professor a realizarem ações com base em conhecimento teórico, conceitual, tornando-se conhecedores das circunstâncias nas quais deverão desenvolver sua atividade, é um ensino humanizador – que promove a humanização dos estudantes.

Coerente com o exposto, este trabalho resultante da pesquisa que realizamos tem como objetivo geral evidenciar as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin para a organização da atividade de ensino voltada à humanização do estudante. Mais especificamente, objetiva:

1. explicitar como acontece o processo de humanização do estudante;
2. elucidar as bases teóricas do processo de mediação pedagógica voltada à humanização do estudante;
3. explicar como ocorre a formação das ações mentais conforme a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais proposta por Galperin;

---

<sup>3</sup> [...] Gal'perin's contribution makes it possible to conceive of development as being contingent on the specifics of instruction, in particular, certain qualities of cognitive tools provided to the child rather than as a process that is internally driven and limited by naturally imposed characteristics of the child's mind. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

4. mostrar como a orientação e a execução da tarefa de estudo na proposta de Galperin podem ser uma via metodológica para o processo de ensino humanizador.

Realizar um estudo, pondo em evidência a teoria de Galperin, constitui-se como um trabalho de muita relevância, dado ao fato de existirem poucas publicações sobre o trabalho desse estudioso no Brasil. Do que pudemos depreender em nossa pesquisa, poucos são os pesquisadores que publicaram trabalhos sobre esse autor, dentre os quais podemos destacar Isauro Beltrán Núñez (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Alexandre Rezende (Universidade de Brasília), sendo respectivamente, estudiosos da área de química e educação física.

A pesquisa que resultou neste trabalho aliou estudos de natureza teórica a dados ilustrativos provenientes de pesquisa empírica - um estudo de caso realizado durante o mestrado, como já assinalado -, como meios para evidenciar as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, formulada por Galperin, que constitui o aspecto central deste trabalho.

Organizamos o texto da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda *A educação como processo humanizador*, que discute as principais concepções para a organização de um processo educativo que objetive a humanização; o segundo focaliza *A questão da mediação pedagógica*, trazendo à tona temas centrais acerca do desenvolvimento humano, como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, periodização, atividades principais e níveis de ajuda; já o terceiro traz como ponto central *A Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin*, explicando como ocorre a formação das ações mentais e sua relação com o processo de internalização dos conhecimentos; o quarto capítulo traz a questão da *Orientação e execução da tarefa de estudo na proposta de Galperin: uma via metodológica para o processo de ensino humanizador*, seguido das *Considerações Finais* sobre a pesquisa, bem como das *Referências* e do *Apêndice*.



## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO HUMANIZADOR

O presente capítulo objetiva explicitar como se dá o processo de humanização sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, abordando a questão da humanização e sua relação com a atividade humana, pondo em evidência a dinâmica existente entre apropriação e objetivação dos conteúdos da cultura historicamente produzida, bem como o processo de formação e desenvolvimento das capacidades especificamente humanas: as formas superiores de conduta, isto é, os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagens, cálculo, desenho) e as funções psíquicas superiores especiais (memória lógica, atenção voluntária, etc.) (VYGOTSKI, 1995).

#### 1.1 Humanização e atividade: dialética entre apropriação e objetivação

Quando falamos em educação sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, nos referimos a uma concepção que defende a formação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta como resultantes da atividade humana. Para o materialismo histórico, o processo de desenvolvimento de tais formas, que são especificamente humanas, se origina no trabalho, categoria marxista equivalente à atividade na Teoria Histórico-Cultural e que fundamenta o processo de humanização do ser da espécie humana.

[...] essa categoria empregada na psicologia soviética se refere a uma determinada mediação entre homem e natureza, entendendo-se aí, também, a natureza já modificada por esse homem. Trata-se da atividade humana – o trabalho humano. É, portanto, uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza. (OLIVEIRA, 2006, p. 3, grifos no original).

O trabalho, então, é a atividade vital do homem; é “o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica; é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida, [...] criando condições necessárias de produção e reprodução da humanidade” (MARTINS, 2007, p.3). Ao compartilhar desse pressuposto, em seu tempo, Vigotski buscou superar as teorias biologizantes e inatistas, as quais defendiam que o aspecto biológico era o fator preponderante para o desenvolvimento humano e, além do mais, que as capacidades humanas vinham prontas, não precisavam ser formadas. Em contraposição, a proposta vigotskiana considera que essa formação e esse desenvolvimento ocorrem por meio da atividade do homem, quando ele modifica a natureza para satisfazer suas necessidades. Dessa forma, a atividade humana, que, segundo Leontiev (2004), caracteriza-se por sua produtividade, é sinônimo de trabalho; ela é a condição *sine qua non* de toda a vida humana (ENGELS, 2004).

A atividade humana diferencia o homem dos outros animais, extrapola os limites da biologia, é determinada pela história e pela sociedade, ocorrendo, por seu intermédio, o processo de humanização, pelo qual o homem cria para si uma segunda natureza: a de ser histórico e social. O desenvolvimento humano fica condicionado pelas leis da história e da sociedade. É mediante essas condições ele que realiza sua atividade. Entretanto,

O reconhecimento da determinação do processo de estabelecimento do homem e suas propriedades essenciais por parte da sociedade não significa que o homem seja somente o objeto passivo da influência que sobre ele exercem forças estranhas. O homem nunca é somente objeto; é ao mesmo tempo o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também aquele que a produz. (SHUARE, 1990, p. 22, tradução nossa)<sup>4</sup>.

A categoria atividade humana é entendida, então, não como uma simples ação do sujeito em resposta ao meio que o cerca, mas como uma mediação entre o homem e a natureza, pela qual o primeiro transforma a segunda e, nesse processo, também se transforma. Esse processo de transformação da natureza em função das necessidades

---

<sup>4</sup> El reconocimiento de la determinación del proceso de establecimiento del hombre y sus propiedades esenciales por parte de la sociedad no significa que el hombre sea sólo el objeto pasivo de la influencia que sobre él ejercen fuerzas extrañas. El hombre nunca es sólo objeto; es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de la sociedad, es también quien la produce. SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

humanas é chamado processo sócio-histórico do homem tornar-se humano (OLIVEIRA, 2006). Conforme Shuare (1990),

A atividade não somente determina a essência do homem, mas também, por ser a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem. (SHUARE, 1990, p. 21, tradução nossa).<sup>5</sup>

Em outros termos, a atividade põe em movimento o processo por meio do qual o homem se relaciona com o mundo, satisfazendo necessidades próprias dos seres humanos. Conforme Leontiev (2001), na atividade são envolvidos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

A atividade é, dessa maneira, um processo marcado pela intencionalidade dos sujeitos que a desenvolvem e possui uma estrutura. Para Leontiev, ela é composta por duas séries de aspectos estruturais, são eles: atividade – ação – operação e motivo – fim – condição (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). O motivo da atividade é seu elemento orientador e surge quando o sujeito, ao buscar o objeto que pode satisfazer uma necessidade sua, transforma esse objeto em objetivo de seu agir, isto é, no motivo da atividade; o motivo, então, tem sempre uma necessidade por trás, um estado carencial que precisa ser suprido (LEONTIEV, 1978; 1979).

A relação consciente com os motivos e objetivos da atividade denota a intencionalidade do processo, do saber para que realizá-la. Em atividade, o sujeito é motivado pela finalidade, e o estabelecimento desta é um ato consciente e este já é um produto das leis histórico-sociais (OLIVEIRA, 2006).

Podemos diferenciar dois grupos de motivos relacionados à atividade. Há os motivos eficazes e os apenas compreendidos. Os primeiros são aqueles que impulsionam o fazer específico da atividade, ocorrendo uma relação consciente entre os motivos e os objetivos da atividade (LEONTIEV, 2001), ou seja, entre o porquê e o para quê dessa atividade; nesse caso, o sujeito que realiza a atividade está motivado pelo resultado dela. Os motivos apenas compreendidos são os que não coincidem com os objetivos do processo para o qual se dirige a atividade em curso e, portanto, não

---

<sup>5</sup> La actividad no sólo determina la esencia del hombre, sino que, siendo la verdadera sustancia de la cultura y del mundo humano, crea al hombre mismo. SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

mobilizam o sujeito a agir; mas podem ser transformados em eficazes, dentro de certas condições, como, por exemplo, quando o resultado da ação feita torna-se mais significativo para ele (LEONTIEV, 2001).

Essa dinâmica da estrutura da atividade explica o modo como surge uma nova ação, ou seja, se antes, o motivo não coincidia com o objetivo da atividade e passou a coincidir, já não consideramos mais essa ação como simples ação, mas como uma atividade. Esse é o processo pelo qual surgem novas atividades. No caso, por exemplo, de que uma pessoa estuda para tirar nota em provas; estudar é a ação e tirar nota o motivo da ação; o motivo da atividade seria a apropriação de conhecimento, porém, com o passar do tempo e por meio de mediações que possibilitam à pessoa tomar consciência de que o estudo implica apropriação do conhecimento e não somente a obtenção de uma nota, ela pode passar não somente a estudar para tirar nota, mas para conhecer mais, se apropriar mais da cultura. Nesse caso, podemos dizer que a ação de estudar passou a ser uma atividade. Nas palavras de Leontiev,

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. (LEONTIEV, 2001, p. 69).

O conjunto das ações desencadeadas por uma situação de aprendizagem desenvolve-se para atingir o objetivo, a finalidade da atividade. Essas ações realizadas em determinadas condições propiciadas pelas situações de aprendizagem, constituem a tarefa de estudo. Em outras palavras, a tarefa “é um fim que se dá em determinadas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 85). As operações correspondem à forma como as ações são desenvolvidas; podemos dizer que as ações correspondem a “o que fazer?” para satisfazer a necessidade e atender ao motivo, e as operações são o “como fazer?”. Esses elementos que compõem a estrutura geral da atividade se relacionam de maneira interdependente e continuamente (LEONTIEV, 1978).

Toda ação humana possui uma finalidade, um objetivo, além de um motivo que provoca tal ação. Se a finalidade da ação e seu motivo coincidirem, podemos afirmar que o resultado da ação é correspondente a uma necessidade do sujeito (LEONTIEV, 2001). Nas palavras de Mello (1999) ao interpretar a proposição de Leontiev sobre a atividade,

Todo fazer humano tem sempre um objetivo – que é alcançado ao final do processo, ou seja, o resultado que o sujeito projeta em nível de ideia antes de começar a agir – e um motivo que deflagra sua ação. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda, em outras palavras, se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito –, então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. Nesse caso, o sujeito está inteiramente envolvido em seu fazer: sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado. (MELLO, 1999, p. 21).

Sempre o homem desenvolveu seu trabalho, sua atividade, com uma finalidade, um objetivo. Há, em sua atividade, a intenção de transformar, de alguma maneira, o meio a sua volta. A transformação da natureza pelo homem primitivo, por exemplo, tem um resultado material, como é o caso da construção de uma ferramenta feita com pedra para ajudar no corte de alimento ou algo similar, ferramenta essa que atendeu a uma determinada necessidade. Chamamos objetivação a essa produção: o produto da atividade humana é fixado em um objeto, transformando-se materialmente (MARX, 1993). As objetivações humanas são, então, produtos oriundos da necessidade do homem e nelas se expressa o gênero humano; são produções e reproduções da realidade humana (DUARTE, 1999).

Das duas linhas de desenvolvimento humano, a filogênese - relacionada à evolução da espécie humana – e a ontogênese - que diz respeito à evolução do gênero humano, somente esta última explica a natureza dessas objetivações humanas, visto que a atividade dos homens não é orientada pelas leis genéticas de sua espécie biológica, mas pelas leis históricas e sociais criadas pelo homem ao longo da história da humanidade. A atividade humana,

[...] o trabalho – rompe e ultrapassa as barreiras biológicas de sua espécie animal e cria novo modo de ser e novos objetos para além do que foi previsto pela natureza para sua espécie biológica. Esse ultrapassar as barreiras biológicas e criar algo novo (sócio-historicamente) para si se constitui no processo de universalização do homem. Nesse processo, cada indivíduo contribui com sua atividade, para a construção da cultura humana. (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Dito de outro modo, ao se apropriar da natureza, o homem transforma-a para satisfazer suas necessidades e nessa transformação ele se objetiva (se expressa,

externalizando o produto de sua atividade). “A objetivação é concebida como resultante da atividade humana por suas relações com os produtos da história, vindo portanto compô-la e enriquecê-la” (MARTINS, 2007, p. 43). A atividade, quando objetivada na natureza e na cultura, passa a ser objeto de apropriação do homem que se apropria daquilo que de humano foi criado. Essa apropriação gera novas necessidades que exigem nova atividade num processo que não tem fim (DUARTE, 1999). De acordo com Duarte (1999),

[...] a atividade humana é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracterize a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividades de outros seres vivos. (DUARTE, 1999, p. 38).

Portanto, a objetivação é uma produção histórico-social, base não só para a criação de novas necessidades, mas também da cultura, ao ofertar à sociedade no seu conjunto os instrumentos, as técnicas, conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para satisfazer novas demandas dos sujeitos, produzindo o processo ininterrupto de humanização, onde cada homem não é somente singular, mas é, ao mesmo tempo, social e histórico, tomando para si o produto das atividades humanas objetivadas através do trabalho.

A cada apropriação, necessidades são saciadas e outras criadas, novas atividades vão surgindo. Essa dinâmica – que move a humanidade – entre apropriação e objetivação caracteriza-se como um processo dialético, que se movimenta e é contínuo, mantendo indefinidamente a relação entre os dois processos. Duarte (1999) atribui à própria atividade humana a dinâmica existente entre apropriação e objetivação – relação que se concretiza pelas relações entre os seres humanos, pela criação e uso social de instrumentos e pela mediação da linguagem.

Um exemplo dessa dinâmica ocorre quando o objeto próprio da natureza passa pela atividade humana: ele é transformado pelo homem em instrumento e adquire um determinado uso social. Essa transformação do objeto em instrumento, por meio da atividade, gera novas necessidades e, conseqüentemente, novas atividades, caracterizando-se como um processo contínuo de apropriação e objetivação, possibilitando o desenvolvimento humano, como um processo constituído historicamente. Nas palavras de Duarte:

A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual consideramos a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. (DUARTE, 2001, p. 120).

As objetivações dos homens, ao transformarem a natureza pela criação de novos instrumentos para atender a suas necessidades, adquirem uma função dada pela atividade social. Conforme Duarte (2001),

O instrumento é, portanto, de início um conjunto de elementos puramente naturais, resultantes das forças da natureza, que, ao passar pela transformação resultante da atividade humana, adquire o significado objetivo de constituir-se em meio ao alcance de determinadas finalidades no interior da prática social. (DUARTE, 2001, p. 153).

O resultado da transformação da natureza em instrumentos de uso social para atender a uma necessidade humana guarda em si a finalidade, a função para a qual eles foram criados, ou seja, as objetivações guardam em si a história de seu uso. As gerações posteriores a tais objetivações precisarão da colaboração das pessoas para fazer uso delas. Essa aprendizagem é a apropriação, a reprodução do uso para o qual as ferramentas, os instrumentos foram criados. Esse processo de apropriação ocorre nas relações interpessoais, uma vez que o homem precisa presenciar alguém utilizando as ferramentas ou, então, de quem o ensine a utilizá-las, para que ele se aproprie de suas propriedades e funções. O desenvolvimento ocorre pela apropriação do conhecimento cultural construído sócio-historicamente, entendida essa apropriação como o processo de

[...] reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente elaborados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação para com eles e o processo de conversão desses padrões, socialmente elaborados, em formas da “subjetividade” individual. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321, tradução nossa)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> [...] reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de

Por meio do processo dialético entre apropriação e objetivação desenvolvemos nossas capacidades humanas, ou seja, nos humanizamos. A relação apropriação – objetivação acontece, portanto, de forma dinâmica, pela qual um elemento depende mutuamente do outro para que a humanização aconteça, num processo histórico de aprendizagem e desenvolvimento sem fim, que é o processo de evolução do gênero humano.

Os indivíduos para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana. A objetivação do indivíduo, enquanto produção de uma realidade humanizada pela sua atividade, gerando produtos materiais e mentais, que carregam a singularidade objetivada desse homem, se realiza a um nível tão mais capaz de expressar o seu ser singular, quanto mais ele, através da apropriação, fizer das objetivações genéricas (do gênero humano), os “órgãos de sua individualidade”. (DUARTE, 1999, p. 53).

As objetivações da atividade humana são objetivações do gênero humano; elas são regidas pelas leis histórico-sociais. Dessa forma, podemos dizer que a objetivação do gênero humano é um processo cumulativo, pois as objetivações de que nos apropriamos hoje foram produzidas nas gerações passadas, passando de geração em geração. A produção de um instrumento passa por aperfeiçoamentos, modificações, gerando objetivações diferentes, novas. O instrumento produzido traz em si a história de suas objetivações, então, podemos afirmar que esse instrumento traz consigo a síntese de toda atividade humana relacionada a ele (DUARTE, 2001). A história das objetivações humanas é a história do gênero humano, sua continuidade só é possível graças às relações entre as pessoas, o que denota o caráter social da natureza do homem.

O homem “é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOSTKI, 2010, p. 698). Em outras palavras, o homem possui sua natureza social; tudo o que nele existe é

---

estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la “subjetividad” individual. DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.



oriundo de sua vida em sociedade, de seu convívio com o conhecimento cultural criado ao longo da história pela humanidade. A sociedade, por sua vez,

[...] não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas, sim, aquele que tem criado o próprio ser humano. Desta relação homem – sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivação, apreende-se que este não é o objeto passivo das influências e determinações sociais, mas, acima, de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade e aquele que a produz. (MARTINS, 2007, p. 49).

No desenvolvimento das relações sociais, ou seja, da própria história, o homem não só satisfaz suas necessidades, gerando novos conhecimentos, objetivações, mas também produziu contradições nesse processo entre o modo de produzir e de se apropriar do produto do seu trabalho. O surgimento da sociedade de classes é o fato histórico marcante desse processo, caracterizado pela divisão social do trabalho, que aumenta a produção da vida material para satisfação das necessidades humanas, mas que também origina a propriedade privada do produto do trabalho e dos meios de produção, resultando na exploração do homem pelo próprio homem.

Assim, as relações sociais começam a apresentar contradições no seu desenvolvimento em virtude de que, por um lado, propiciam uma base material muito mais rica em quantidade e qualidade em produtos provenientes do trabalho para uma melhor satisfação e refinamento das necessidades humanas, significando um ganho objetivo na luta do homem por sua subsistência e, por outro, limitam a apropriação desses produtos a grupos sociais da classe dominante. Esse processo vem se intensificando ao longo da história trazendo em seu bojo limites ao desenvolvimento do processo de humanização.

Na sociedade capitalista, as contradições entre produção social e apropriação privada atingem seu ápice. Ranieri, explicitando Marx, define esse processo como *estranhamento*<sup>7</sup>, que é compreendido como

[...] objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações — ou seja, o próprio conjunto de nossa sociabilidade —

---

<sup>7</sup> Ranieri é autor da nova tradução dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Karl Marx. Nessa tradução ele se diferencia das traduções anteriores brasileiras no que se refere aos conceitos de alienação e estranhamento. Para ele, estranhamento é o que as traduções até então chamam de alienação. Essa é uma questão em aberto no debate das traduções na obra de Marx.

através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada. (RANIERI, 2010, p. 16).

Oliveira (2006) considera alienação como o processo desumanizador pelo qual vem se desenvolvendo a sociedade humana, ressaltando que “[...] o trabalho deixa de ser a atividade mediadora que forma a essência do homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem” (OLIVEIRA, 2006, p. 13), já que, a partir das mudanças das relações de produção, há a separação entre, de um lado, os meios e o produto do trabalho e, de outro, seu produtor, impedindo a apropriação dos instrumentos e resultados da cultura humana pelo conjunto dos próprios homens.

Assim, nesse contexto, não ocorre o desenvolvimento pleno, omnilateral, em todos os aspectos, do homem, comprometendo o desenvolvimento adequado das formas superiores de conduta que caracterizam os seres humanos. O produto e os meios para o desenvolvimento da atividade ficam nas mãos de poucos; a maioria dos homens não tem como usufruir do fruto de seu trabalho e, dessa forma, a relação que essa maioria estabelece com o gênero humano se dá de forma limitada (OLIVEIRA, 2006) bem como o desenvolvimento das formas superiores de conduta.

A alienação também está presente na educação. Perde-se de vista a dimensão da grandiosidade do processo educativo, que é a formação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta, visando ao desenvolvimento do homem no sentido pleno da palavra: estética, emocional e intelectualmente, ou seja, a formação de um homem que se aproprie do conhecimento cultural para transformar sua realidade e também transformar-se. Acaba-se por restringir a educação à formação para adaptação ao mercado de trabalho. Segundo Oliveira (2006), no capitalismo,

[...] o indivíduo só pode desenvolver-se através de sua *adaptação* às estruturas existentes, e todo o sucesso ou não do indivíduo estaria dependendo de sua capacidade individual de adaptar-se ao meio. Em decorrência disso a escola não teria a função de assegurar a ele o conhecimento necessário para participar da transformação da sociedade, mas sim assegurar que ele “aprenda a aprender” para se tornar competitivo no mercado de trabalho, nos moldes do que vem sendo chamado de *globalização* e, assim, sentir-se “incluído” no sistema. A apropriação do conhecimento estaria, portanto, diretamente ligada ao *quê*, ao *como* e ao *quanto* tal conhecimento está sendo necessário para sua adaptação a esse mercado. (OLIVEIRA, 2006, p. 20-21, grifos no original).

As relações sociais envolvidas no contexto educacional também são alienadas e alienantes; como vimos, a alienação influencia não somente as relações de trabalho como também as demais relações sociais que existem na sociedade. Na escola, essas relações denotam uma educação como possibilidade de consumo individual e reduzem o processo educativo à condição de mercadoria (MARTINS, 2006). A educação sob o domínio do capitalismo tem o objetivo de “instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (MARTINS, 2006, p. 55) e não à máxima humanização do homem.

Entretanto, mesmo sob a influência do capitalismo, há formas de se possibilitar situações significativas de aprendizagem, que propiciem que o indivíduo se humanize – ainda que não plenamente – por meio de relações interpessoais e culturais significativas; nas quais ele seja sujeito transformador de sua aprendizagem, de seu desenvolvimento, enfim, de sua história. Essas situações significativas dizem respeito ao tipo de atividade que deve ser realizada no contexto educacional, que, de acordo com Oliveira (2006),

[...] é exatamente aquela que está organizada de modo a que o educando possa desenvolver-se como sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com sua atuação para as *transformações* desse contexto e de si mesmo. (OLIVEIRA, 2006, p. 24, grifos no original).

Assim concebidos, os processos de ensino e de aprendizagem conduzem ao desenvolvimento das condutas superiores dos estudantes, ou seja, daquelas formas especificamente humanas de conduta que surgem pela convivência do mais jovem com as gerações adultas e por meio da atividade do sujeito que aprende, tornando-o um ser do gênero humano. É o que veremos a seguir.

## **1.2 Humanização, mediação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta**

Ao falarmos em educação, em humanização, nos remetemos ao processo de mediação e ao desenvolvimento psíquico humano – formas superiores de conduta. Conforme a Lei Geral do Desenvolvimento, enunciada por Vigotski, o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio das relações interpessoais, ou seja, do processo de

mediação entre as pessoas e destas com os instrumentos de cultura. Em outras palavras, as capacidades especificamente humanas são vivenciadas no coletivo, por meio das relações interpessoais e internalizadas pela criança, como conduta psicológica – as relações interpessoais e intrapessoais acontecem dialeticamente e não de forma dicotomizada. Nas palavras do autor:

*[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 699, grifo do autor).*

As formas superiores de conduta formam-se, então, por meio do processo educativo. São características dos seres humanos desenvolvidas no movimento contínuo entre os processos de apropriação e objetivação, na relação entre sujeito e cultura. A história do desenvolvimento humano é a história da formação e do desenvolvimento das formas superiores de conduta que possuem natureza histórica e social. O estudo dessas formas de conduta - sua formação e desenvolvimento - passa pela análise de sua gênese, ou seja, de sua origem. Além disso, importa destacar que esse desenvolvimento é um processo complexo, não somente acumulativo, mas que possui momentos em que se produzem os saltos qualitativos, modificando toda a estrutura das funções e suas inter-relações (SHUARE, 1990).

Conforme Vigotski (1995), as formas superiores de conduta possuem sua origem no coletivo – nas relações entre as pessoas – para depois serem parte do próprio indivíduo: a criança se apropria da cultura no social e atribui um sentido para si, internalizando-a, tornando-a parte de sua esfera individual. Esse desenvolvimento ocorre pela mediação da linguagem, do signo, que é “[...] sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre as outras pessoas e somente depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 1995, p. 146, tradução nossa)<sup>8</sup>. Em outras palavras, a linguagem, os signos, constituem primeiro um meio de comunicação entre as pessoas, para depois ser um meio de conduta da personalidade, do próprio sujeito.

---

<sup>8</sup> [...] siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

Poderíamos afirmar [...] que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo que reside nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Antes, porém, de sermos “seres sociais”, somos “seres biológicos”, temos uma base orgânica, a qual é importante, porém não suficiente para o desenvolvimento do homem como pertencente ao gênero humano. Vigotski reconheceu a importância da base biológica do ser humano quando analisou as funções psíquicas superiores: ele identificou a base natural de tais funções – as funções elementares –, funções sobre as quais se formam e se desenvolvem as superiores (VYGOTSKI, 1996). As funções psíquicas elementares já nascem com o indivíduo e estão presentes nos momentos iniciais do desenvolvimento humano; porém, pela mediação do outro, da linguagem e da atividade do sujeito, vão sendo superadas e dando lugar às especiais, que são de natureza social e podem ser controladas conscientemente pelo homem (VYGOTSKI, 1995).

Com relação ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores bem como das outras formas superiores de conduta, podemos afirmar que é um processo revolucionário, pois,

[...] não se produz via mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas particularidades que produzem em conjunto e ao final, alguma modificação relevante. Já desde o princípio, o desenvolvimento observado é do tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E bem se sabe que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é sinal que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p. 156, tradução nossa)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Podríamos decir [...] que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

<sup>10</sup> [...] no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio de desarrollo, en las propias fuerzas motrizes del proceso. Y es bien sabido que la coexistencia de cambios revolucionarios con los evolutivos no es indicio que excluya la posibilidad de aplicar a ese proceso el concepto de desarrollo. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

Essas mudanças bruscas e essenciais que estão presentes no desenvolvimento das formas superiores de conduta são os saltos qualitativos que levam às neoformações psíquicas, as quais são provocadas pela atividade principal. O homem se humaniza por meio da atividade; em cada período do seu desenvolvimento cultural há uma atividade principal ou dominante (LEONTIEV, 1978; 2001): “Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um certo tipo de relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. (LEONTIEV, 2001, p. 64). Em outras palavras, atividade principal é a forma como ele se relaciona com o mundo, como aprende, ou seja, como se formam e desenvolvem suas formas superiores de conduta. É, pois pela atividade principal que são provocadas no sujeito as mudanças psíquicas importantes ao seu desenvolvimento, ou seja, os saltos qualitativos e neoformações que nele ocorrem.

Ao abordarmos o conceito de neoformação, tomaremos como exemplo a atividade principal de zero a um ano, que é a comunicação emocional entre o bebê e sua mãe ou pessoa que dele cuida. Por meio da interação com o outro, sua comunicação vai se enriquecendo e ocorre a apropriação dos sons da fala. Em um processo de superação, novos sons vão sendo incorporados aos iniciais, para dar origem a uma neoformação, que é a linguagem oral articulada. A linguagem, seja ela oral ou escrita, é um dentre os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento da criança, realizando função mediadora no desenvolvimento das formas superiores de conduta.

Dito de outra forma, é por meio dessa linguagem que nos relacionamos com a realidade, com as pessoas. A criança pequena inicia a formação e o desenvolvimento da fala desde o momento do nascimento: a mãe e as demais pessoas da casa conversam com ela e, assim, tem início a apropriação dos sons da língua materna. Até articular sua fala completamente, a criança vai se relacionando com o outro e se apropriando cada vez mais dos sons, da forma pela qual deve falar, e se aprimora: objetiva verbalmente determinada palavra de forma não adequada e presencia ou é ensinada pelo adulto a falar corretamente, num constante processo de apropriação e objetivação.

Tanto as funções psíquicas superiores especiais quanto os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento resultam, então, do processo de mediação, pela relação com outro. A forma ideal ou final dessas formas de conduta – “ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a

criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará” (VIGOTSKI, 2010, p. 693), deve estar presente em toda situação de apropriação. Como no caso do desenvolvimento da linguagem oral visto anteriormente, não é porque o bebê ainda não fala que as pessoas que convivem com ele não devam conversar com ele, ou falar inadequadamente; muito pelo contrário, a criança deve conviver com as formas mais elaboradas de comunicação oral desde o início de sua vida. Da mesma forma, a criança que ainda não escreve e não lê, ao tomar parte, coletivamente em sua casa e na escola, da prática social de leitura e escrita de gêneros textuais mais elaborados como poesia, crônicas e contos, inicia o processo de familiarização com o texto escrito nas mais diferentes situações de comunicação com o outro. Esse acesso à cultura mais elaborada em diferentes contextos é fundamental para o desenvolvimento das formas superiores de conduta. É pelo processo de apropriação do conhecimento cultural, que ocorre por meio das relações com as pessoas culturalmente mais experientes, e mais sistematicamente no contexto escolar, que as formas superiores de conduta vão se complexificando, tornando-se cada vez mais desenvolvidas. Essa complexificação permite ao ser humano modificar suas relações com o meio bem como consigo mesmo, sendo capaz de regular seu comportamento.

Para Vigotski, a

[...] forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 693).

Considerando as ideias explicitadas até agora, nos reportamos à importância que as relações entre as crianças e as pessoas mais experientes possuem para o desenvolvimento humano, sobretudo o infantil, bem como sobre o papel ativo da criança nessas relações. Como afirma Mello (1999), considerando as ideias de Vigotski, quando a criança nasce, ela traz consigo a capacidade para aprender, para formar e desenvolver outras capacidades ela é rica em possibilidades, sendo um sujeito ativo, capaz de interagir com o meio, estabelecendo com ele múltiplas relações. A criança que se envolve no processo educativo, participando ativamente das situações de aprendizagem, vive a dialeticidade desse processo, sendo sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesma e de seu meio.

Nas relações que a criança estabelece com o meio, com os parceiros da cultura, não é somente ela que é ativa. Ela não pode ser considerada isoladamente, nem o parceiro mais experiente, nem o próprio meio: existe uma unidade entre eles (MELLO, 2011). Nessas relações, a vivência de diferentes situações indica o modo pelo qual serão exercidas as influências do meio sobre o desenvolvimento da criança, entendendo como vivência a condição mental produzida pela forma como o sujeito sente os acontecimentos dos quais participa, ou seja, pelo modo como se relaciona afetivamente com determinado fato em um dado momento do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

O conceito de vivência torna-se, por isso, crucial para pensarmos as questões da prática pedagógica, uma vez que orienta o professor na organização das relações humanas que caracterizam o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Sua relevância para a ação pedagógica reside no fato de que

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como vivência isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com um dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifos do autor).*

A vivência traz em si a unidade entre o inter e o intrapsicológico, por meio dela que estabelecemos o sentido pessoal a tudo o que vivenciamos. Por mais que esse sentido seja pessoal, no que tange à individualidade do sujeito, ele é permeado da relação com o outro, pois antes de ser individual, é social. Quando afirmamos sobre a relevância do sentido pessoal,

Isso não quer dizer que diminui a força da lei geral do desenvolvimento, o interpessoal que se constitui no intrapsicológico ou intrapessoal, mas que agora se explica como o interpessoal se conforma no intrapessoal. (...) É trabalhar na explicação de como se dão os fatos, o desenvolvimento do psicológico e não ficarmos somente nas descrições do mais evidente. É conseguir uma síntese



entre o que ocorre no social e cultural e o que ocorre no interno, no psicológico. (ARIAS BEATÓN, 2005, p. 221, tradução nossa)<sup>11</sup>.

A vivência nos remete à unidade existente entre os aspectos afetivo e cognitivo da criança, os quais constituem uma unidade indissociável. Quando as atividades englobam as necessidades da criança, ela se envolve nessas atividades, estabelecendo dessa forma, uma vivência positiva, o que possibilita que ela avance em seu desenvolvimento cognitivo. A criança se envolve porque o que é necessário a ela está presente na atividade, se envolvendo, ela estabelece um sentido humanizador ao que desenvolve, a vivência é positiva, pois se define como “a relação interior da criança como ser humano com um ou outro momento da realidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 383, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Trazendo o conceito de vivência para o contexto escolar, podemos afirmar que a organização de um ensino humanizador é aquela que leva em consideração as necessidades e interesses do estudante, para que, dessa forma, ele se envolva na atividade de ensino organizada pelo professor. Quando esse envolvimento ocorre, ou seja, quando a atividade de ensino vem ao encontro das necessidades do estudante, sua vivência tenderá a ser positiva. Quando o professor desenvolve uma atividade de ensino constituída por ações pedagógicas interessantes e necessárias ao que o estudante busca, a relação que este último estabelece no momento da aprendizagem possivelmente contribuirá para seu processo de apropriação da cultura, pois a proposta feita pelo professor “casou” com a necessidade e interesse do estudante. Essa relação, sendo positiva, contribui para o desenvolvimento psíquico humano, visto que a fonte desse desenvolvimento está nas relações que o estudante estabelece com o meio (MELLO, 2011).

A qualidade de tais relações influencia no processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais. Essas relações são estabelecidas desde que a criança sai do ventre materno: no caso da aquisição da linguagem, por exemplo, quando há as primeiras trocas de olhares e conversação entre

---

<sup>11</sup> Ello no quiere decir que disminuya la fuerza de la ley fundamental del desarrollo, lo interpersonal que se constituye en lo intrapsicológico o intrapersonal, sino que ahora está explicando cómo lo interpersonal se conforma en intrapersonal (...). Es trabajar en la explicación de cómo se dan los hechos, el desarrollo de lo psicológico y no solo quedarnos en las descripciones de lo mas evidente. Es lograr una síntesis entre lo que ocurre en lo social y lo cultural y lo que ocurre en lo interno, en lo psicológico. ARIAS BEATÓN, G. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

<sup>12</sup> [...] la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones., S. A., 1996.

mãe e filho, isso já é comunicação, formando-se as bases da linguagem oral e escrita. Dessa forma, o papel do outro é fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois

O território de cada um de nós não é soberano; ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que comunico com o meu interior. Tudo que diz respeito a mim chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida pela consciência alheia. (BAKHTIN, 1992, p. 39).

A citação de Bakhtin (1992) denota a relevância do aspecto colaborativo, compartilhado para a aprendizagem bem como para o desenvolvimento. Desde o nascimento, a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam diretamente, um interferindo no outro, sendo “mutuamente implicados e socialmente construídos” (COLAÇO et al., 2007, p. 48). O desenvolvimento se enraíza no processo interacional com o outro e seu meio, por meio de relações interpessoais mediadas e permeadas de conhecimento cultural, ou seja, mediante relações de aprendizagem. Assim, se faz possível entender a relação de interdependência existente entre desenvolvimento e aprendizagem: esta não somente impulsiona o desenvolvimento, como também sofre influência dele num processo sem fim. Em outras palavras:

[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem. (VIGOTSKII, 2001b, p. 116-117).

Ao falarmos em aprendizagem e desenvolvimento, nos remetemos à área de desenvolvimento potencial, que é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), caracterizada pelas

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, funções que em um futuro próximo alcançarão sua maturação e que agora se encontram em estado embrionário. Essas funções poderiam denominar-se botões ou flores do desenvolvimento

em vez de frutos do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2003, p. 54, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Em suma, são as funções ainda em processo de maturação que são desenvolvidas sob a colaboração do parceiro mais experiente, apontando para a íntima relação existente entre ZDP, mediação e Lei Geral do Desenvolvimento, pois

A ZDP, mais que um espaço psicológico, é um espaço de mediação [...] um espaço do interpessoal, a criança, as pessoas, estão em atividade e comunicação, aqui se aplica a lei genética fundamental do desenvolvimento... todo o desenvolvimento dos conteúdos cognitivos, emocionais e volitivos, primeiro se produzem na forma social e logo se apresentam de maneira intrapsicológica. (ARIAS BEATÓN, 2005, p. 236, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Ao considerarmos a ZDP, podemos afirmar que é um elemento que orienta o desenvolvimento e a aprendizagem para o futuro. Na história do gênero humano, na ontogênese, a ação na ZDP caminha no sentido da apropriação da cultura, no desenvolvimento das formas superiores de conduta, dentre elas, o pensamento teórico.

No capítulo que segue é abordada a questão da mediação no contexto escolar, isto é a mediação pedagógica, que implica a relação entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento. Discutiremos como se dá o processo de mediação em cada período do desenvolvimento humano correspondente a uma atividade principal, fazendo foco nas atividades de ensino e estudo.

---

<sup>13</sup> Funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse cappullos o flores del desarrollo, en lugar de frutos del desarrollo. VYGOTSKI, L.S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.45-59.

<sup>14</sup> A ZDP, más que un espacio psicológico, es un espacio de mediación (...) un espacio de lo interpersonal, el niño, las personas, están en actividad y comunicación, aquí se aplica la ley genética fundamental del desarrollo...todo desarrollo de los contenidos cognitivos, emocionales y volitivos, primero se producen en forma social y luego se presentan de manera intrapsicológica. ARIAS BEATÓN, G. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

## CAPÍTULO 2

### A QUESTÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é, ao abordar a questão da mediação pedagógica, elucidar as suas bases teóricas, explicitando as concepções que devem nortear o trabalho pedagógico organizado por meio de um ensino humanizador do estudante.

Nesse contexto, explicitaremos a relação existente entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. No que tange a este último, partiremos de Leontiev, Elkonin e Davídov, abordando as atividades principais nos períodos de desenvolvimento e suas possíveis mediações. Abordaremos o processo de mediação da linguagem e do parceiro mais experiente bem como nos níveis de ajuda propostos por Vigotski.

#### 2.1 Mediação e relação aprendizagem e desenvolvimento

Aprendizagem e desenvolvimento são processos que dinamicamente se relacionam. Para Vigotski, a aprendizagem é o elemento que impulsiona o desenvolvimento (2001b; 2003), pois, ao aprender, o sujeito se apropria das propriedades que estão presentes nos objetos que são os conteúdos sobre os quais atua, transformando-as em propriedades de seu próprio psiquismo.

Nessa relação, Vigotski considera a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que diz respeito àquilo que a criança pode fazer sozinha, e a zona de desenvolvimento proximal referente àquilo que a criança realiza mediante a colaboração de alguém culturalmente mais experiente (VIGOTSKI, 1998; VIGOTSKI, 2001a; VYGOTSKII, 2001b; VIGOTSKI, 2003). Este último nível é de particular relevância para compreendermos a importância que tem, nesse enfoque teórico, o papel do ensino, pois, como afirma Vigotskii (2001b),

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial [ou zona de desenvolvimento proximal – LB] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu

desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKII, 2001b, p. 113).

Desse ponto de vista, quando a aprendizagem é intencionalmente organizada dentro da atividade de ensino, ela movimenta processos do desenvolvimento, que possivelmente não ocorreriam espontaneamente, uma vez que, embora sejam processos distintos, aprendizagem e desenvolvimento são interdependentes. Dessa forma, a aprendizagem é necessária ao processo de desenvolvimento humano, culturalmente organizado, das formas superiores de conduta (VIGOTSKY, 2003). Podemos afirmar que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. (VYGOTSKII, 2001b, p. 116). Entretanto,

[...] aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que, diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem [...] (VIGOTSKII, 2001b, p. 116-117).

Ao pensarmos a aprendizagem como força motivadora do desenvolvimento, trazemos à tona a questão do ensino. Qual ensino estaria “harmoniosamente” na relação aprendizagem - desenvolvimento? A concepção de ensino proposta por Vigotski (2001b; 2003), diz respeito a um processo que se adianta ao desenvolvimento e que é compartilhado, envolvendo a mediação do outro. Dessa forma, o ensino que potencializa a aprendizagem e, por sua vez, o desenvolvimento, é o ensino orientado ao futuro, o ensino desenvolvente (DAVÍDOV, 1988; 2003).

O ensino desenvolvente é intencionalmente organizado dentro de uma atividade que objetive o desenvolvimento das formas superiores de conduta do estudante, ou seja, que objetive o seu processo de humanização. O conteúdo desse ensino constitui-se das formas mais elaboradas de cultura, disponibilizadas como objeto da atividade do estudante de modo que ele se aproprie dessa cultura e venha objetivar-se em formas elaboradas também. É nessa direção que atua a escola que promove o ensino desenvolvente. De acordo com Mello e Farias (2010),

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida

cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola [...] (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Essa concepção de ensino supõe ações organizadas que venham incidir na ZDP do estudante, para que possam ser movimentados os processos que estão em formação e, em consequência, funcionem como ações potencializadoras do desenvolvimento psíquico do estudante. Por exemplo, nos períodos da primeira infância e infância pré-escolar, as ações organizadas pelo educador devem objetivar o desenvolvimento das formas superiores de conduta, das funções psíquicas superiores especiais, uma vez que, nesses períodos, tais funções estão em pleno processo de formação.

O ensino assim concebido contraria a concepção tradicional, que direciona as ações ao que a criança já é capaz de fazer sozinha – ao seu nível de desenvolvimento real –, ou àquilo que ela não consegue fazer nem em colaboração. Na ZDP do estudante se encontram as habilidades que se desenvolverão em colaboração com alguém culturalmente mais experiente, o professor, desde que este planeje, organize e desenvolva intencionalmente sua atividade de ensino, buscando o desenvolvimento das formas superiores de conduta dos estudantes, ou seja, a humanização de seu grupo. Quando age assim, o professor considera as possibilidades de aprendizagem que estão na ZDP dos estudantes e promove um processo de ensino que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 2001b), porém, se ele é

[...] orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKII, 2001b, p. 114, grifos do autor).

Como dissemos, a ZDP está direcionada ao que a criança pode desenvolver em colaboração com alguém, ou seja, sob a mediação do outro mais experiente. Esse processo, entretanto, não acontece de forma unilateral; ele é dinâmico, envolve a todos os participantes do processo em vivências nas quais os sujeitos em interação se influenciam mutuamente. Dessa maneira, tanto a ZDP da criança quanto a do professor sofrem transformações no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a ZDP não é só do sujeito que aprende ou daquele ensina, “é um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc., onde os sujeitos ampliam suas

possibilidades de atuação” (ZANELLA, 2007, p. 115). A ZDP é mediação, um espaço interpsicológico em que se estabelecem relações entre o professor e o estudante.

Desse ponto de vista, podemos afirmar que o conceito de ZDP é um conceito que está intimamente relacionado a outro, o da Lei Geral do Desenvolvimento, que estabelece que as formas superiores de conduta são vivenciadas primeiro no *coletivo*, no *compartilhado*, para depois serem internalizadas. Ambos os conceitos vinculam o plano social das relações entre os sujeitos com o processo de apropriação e internalização dos conteúdos culturais pelos sujeitos individuais, configurando, dessa forma a ZDP como uma área privilegiada de atuação do ensino.

A zona de desenvolvimento próximo que determina a esfera das passagens do que a criança pode fazer sozinha ao que é capaz de realizar em colaboração com o outro, é o momento decisivo nas inter-relações do desenvolvimento e do ensino, porquanto o fundamental neste é o novo que a criança aprende. O central, na psicologia do ensino, é estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração, a atividade conjunta, a um nível intelectual superior, passando do que sabe fazer ao que não pode fazer sozinha. (SHUARE, 1990, p. 76, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Nesses termos, a aprendizagem de fato gera o desenvolvimento, como afirmam Newman e Holzman (2002),

[...] uma das conseqüências, para o desenvolvimento, da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZDP é que a criança se torna capaz (como o adulto) de se envolver em atividade desenvolvimental volitivamente e com consciência, em vez de só espontaneamente. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 77).

Portanto a forma como o ensino é organizado, como ele incide na ZDP influencia o processo de aprendizagem, de apropriação da cultura humana pelo estudante; ou seja, a maneira como a atividade de ensino é organizada e desenvolvida pelo professor influencia a aprendizagem infantil. Para que essa aprendizagem ocorra, é preciso que a criança esteja envolvida na atividade da qual participa, ou seja, que esteja motivada a alcançar a finalidade para a qual se dirige essa atividade, entendida como

---

<sup>15</sup> La zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del niño de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar en colaboración con otro, es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza, por cuanto lo fundamental en ésta es lo nuevo que el pequeño aprende. Lo central, en la psicología de la enseñanza, es estudiar a posibilidad de que el niño se eleve, mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel intelectual superior, que pase de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer solo. SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

um “[...] processo que é estimulado e orientado por um motivo, no qual está objetivada uma ou outra necessidade” (LEONTIEV, 1978, p. 147)<sup>16</sup>. Só assim as ações que realiza tornam-se significativas para a criança, pois, os significados sociais presentes na situação de aprendizagem adquirem, no sistema de sua consciência, um sentido específico que poderá ser positivo ou não para sua personalidade conforme estiverem em consonância ou não com seus motivos.

Isso denota a relação intrínseca entre os planos afetivo e cognitivo do desenvolvimento humano, relação essa que implica a atenção do professor no momento em que vai organizar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na atividade de ensino, de modo a considerar as necessidades dos sujeitos e os motivos correlacionados a elas. Dessa forma, as ações planejadas e desenvolvidas em sintonia com o estado afetivo da criança possivelmente propiciarão ainda mais seu aprendizado, pois quando a criança encontra na atividade o objeto que pode satisfazer sua necessidade, ela se torna motivada a agir e, ao realizar as ações de estudo, aprende, mudando qualitativamente a sua psique.

Desse ponto de vista, duas condições a serem preenchidas pelo professor podem ser fundamentais para a organização da atividade de estudo aos sujeitos em aprendizagem: a primeira refere-se à capacidade de dialogar com esses sujeitos, a fim de conseguir, dentre outros pontos, realizar a coleta de informações que auxiliarão na elaboração de ações pedagógicas interessantes em cujo processo de tomadas de decisões o estudante poderá tomar parte ativamente; a segunda é sua capacidade de criação, pela qual ele organiza, em parceria com os estudantes, os meios mais adequados para que estes se envolvam nas ações a serem desenvolvidas.

Quando abordamos a questão da relação aprendizagem – desenvolvimento, colocamos em relação os conceitos de educação, ensino e apropriação, processo que leva o sujeito à reprodução, em sua atividade, das capacidades humanas formadas sócio-historicamente. Segundo Davíдов,

Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, no sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação”, a “reprodução” por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a

---

<sup>16</sup> [...] proceso que es estimulado y orientado por un motivo, en el cual está objetivada una u otra necesidad. LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.



“apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como forma e conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano. (DAVÍDOV, 1988, p. 57, tradução nossa)<sup>17</sup>.

O traço principal da apropriação das capacidades essencialmente humanas pelo estudante é que ela ocorre não somente nas ações coletivas direcionadas pelo professor, mas também nas ações realizadas com outros estudantes (DAVÍDOV, 1988), o que denota a atuação do professor e dos colegas na ZDP do estudante e, também, o fato de que não há desenvolvimento psíquico sem essas relações interpessoais.

Pelos pressupostos anteriormente apresentados, defendemos que, para evoluir em seu processo de desenvolvimento psíquico, na escola, em última instância, o estudante precisa ter situações significativas de aprendizagem, especialmente organizadas para tal objetivo, que implicam sua participação na atividade de estudo, em colaboração com o professor bem como com seus pares da sala, além da mediação de um potente instrumento para a aprendizagem utilizado nessas situações que é a linguagem.

A linguagem constitui fator preponderante no processo de ensino e aprendizagem, é pela sua mediação que aprendemos e nos desenvolvemos. Através da linguagem, dos signos, formamos vínculo com a realidade – com o mundo. Os signos nos permitem criar modelos mentais – os conceitos – dos objetos, manipulá-los e atuar sobre eles planejando e coordenando nossa atividade (DAVÍDOV, 1988).

A linguagem é um processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento por meio do qual o ser humano regula o comportamento alheio e o próprio. Como uma forma complexa de conduta, a linguagem surge primeiro como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de suas relações, somente depois como comportamento interno, quando ela regula o pensamento da criança como linguagem interna, tornando-se o próprio pensamento. Como linguagem externa, transmite o pensamento em palavras, materializando-o (VIGOTSKI, 1998; 2001a; 2001b).

---

<sup>17</sup> En primer lugar, la educación y la enseñanza de hombre, en un sentido amplio, no es otra cosa que la “apropiación”, la “reproducción” por él de las capacidades dadas histórica e socialmente. En segundo lugar, la educación y la enseñanza (“apropiación”) son las formas universales del desarrollo psíquico del hombre. En tercer lugar, la “apropiación” y el desarrollo no pueden actuar como dos procesos independientes, por cuanto se correlacionan como la forma y el contenido del proceso único de desarrollo psíquico humano. DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

A linguagem é, então, um elo mediador fundamental para o processo de humanização; por meio dela nos comunicamos com nosso meio, estabelecemos relações com as pessoas, e, assim, nossas funções psíquicas superiores vão se complexificando cada vez mais, estruturando nosso pensamento e reestruturando-o.

No contexto escolar, o estudante terá um acesso mais sistemático à cultura; o professor, através da linguagem, auxiliará o estudante no estabelecimento de relações acerca dos conteúdos da cultura incluídos na atividade. Essa relação dinâmica entre cultura, mediação e atividade é estabelecida pela linguagem (MELLO, 2009).

## **2.2 Mediação e atividade principal**

As atividades principais correspondem às formas particulares com que a criança se relaciona com a realidade em cada etapa do desenvolvimento, são as formas pelas quais ela aprende. Assim, tais atividades influenciam no desenvolvimento humano, pois este tem “sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações que o indivíduo considerado ocupa nas relações” (LEONTIEV, 1978, p. 89).

Assumimos com Vigotski, Leontiev e Elkonin, que o desenvolvimento psíquico humano pode ser dividido em etapas ou períodos. Cada período é determinado por um tipo de atividade principal ou dominante. No âmbito do desenvolvimento da criança, a atividade principal é aquela que provoca mudanças quantitativas e qualitativas no processo de seu desenvolvimento, pois, por meio dela, as formas superiores de conduta são formadas e desenvolvidas (LEONTIEV, 2001). Em outras palavras, ela “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 65).

Em cada momento de seu desenvolvimento, a criança tem um modo específico de relacionar-se com o mundo e aprender, ou seja, ela tem uma atividade que é diretora de seu desenvolvimento, uma atividade que é a principal para aquele momento do seu desenvolvimento. Essas atividades não são estanques, imutáveis ou instintivas, pois não são naturais, dependem das condições concretas de vida e sobrevivência em que o sujeito está inserido. Dentro da mesma compreensão que a atividade humana possui no sentido marxista, a atividade principal conduz o desenvolvimento de cada ser humano e é condicionada pelas condições concretas de vida (LEONTIEV, 1978; 2001; ELKONIN, 1987).

A atividade principal que norteia o desenvolvimento no período de zero a um ano é a comunicação emocional, pela qual o bebê se comunica através do olhar, choro, balbúcio, sorriso. Mesmo não tendo linguagem oral articulada ainda, a criança é capaz de se comunicar com seu meio por várias maneiras. Nessa fase, é muito importante a linguagem que o parceiro mais experiente utiliza no processo mediador com a criança, que deve ser na forma ideal, ou seja, da forma como é utilizada nas práticas sociais, para que desde muito cedo, a criança já presencie os atos de fala e venha desenvolver adequadamente a linguagem oral.

No período de um a três anos, a manipulação objetal constitui a atividade dominante no desenvolvimento; nesse momento, a criança explora os objetos para se apropriar das funções sociais deles, tais como colher, lápis. Neste caso, o parceiro mais experiente ensina a criança a utilizar o instrumento, ou essa criança aprende simplesmente observando como se usa, por imitação.

Dos três aos seis anos de idade, a atividade principal é o faz-de-conta, o brincar. Período importante para todo o desenvolvimento infantil, a criança se apropria das condutas sociais e das regras da sociedade por meio do brincar.

Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

No jogo, a criança desenvolve as formas superiores de conduta, tais como: atenção voluntária, controle da própria conduta, imaginação, raciocínio lógico, memória lógica – funções importantes e que alicerçam todo o desenvolvimento ulterior. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores está ligado naturalmente ao curso do desenvolvimento de sua atividade (LEONTIEV, 2001).

Entre os sete e onze anos, período escolar, a atividade principal é o estudo. Nessa etapa, a criança ingressa na sistematicidade do ensino escolar, começa a perceber que seu lugar na sociedade muda: agora possui as “obrigações” escolares como deveres e notas; para ela – somente agora – faz algo importante.

Dos doze aos dezesseis anos a atividade principal é a comunicação íntima pessoal, que caracteriza o desenvolvimento da adolescência. A partir dos dezoito anos, a atividade que domina é o estudo ou o trabalho, característicos da fase adulta.

Como se pode depreender do exposto, a criança aprende, se humaniza por meio da atividade principal desde a mais tenra idade, porém a atividade de estudo, presente no ensino escolar, para o desenvolvimento da criança é especialmente relevante, pois cabe a ela

[...] a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 1999, p. 98).

Quanto mais o professor compreender esse fato e tiver conhecimento das particularidades do desenvolvimento humano – a atividade principal – melhor será sua mediação, pois ele organizará as condições para o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem para seu grupo de crianças, de estudantes (MELLO, 2010), já que é pela atividade principal que os sujeitos melhor aprendem em cada período do desenvolvimento.

Para organizar uma atividade de ensino que venha incidir na ZDP dos estudantes, de ações pedagógicas direcionadas aos seus interesses e necessidades, é necessário que o professor tenha conhecimento dos níveis de ajuda (VIGOTSKII, 2001b; VYGOTSKI, 1996; 2003; ARIAS BEATÓN, 2005) e saiba utilizá-los na orientação da atividade das crianças. Esses níveis constituem uma categoria vigotskiana que esclarece como o professor atua pedagogicamente com um grupo heterogêneo de estudantes que, afinal, são sujeitos com ZDPs e níveis de desenvolvimento reais diferentes.

O primeiro nível de ajuda corresponde à recordação feita pelo professor ao estudante do que é proposto naquele momento. Nesse nível, o professor recorda o objetivo da tarefa proposta. Com essas ações o professor objetiva que a criança mobilize todo seu conhecimento acerca do assunto trabalhado e atinja o mais independentemente possível a resolução da tarefa.

O segundo nível de ajuda implica um grau de independência menor que o primeiro. O professor lembra ao estudante de tarefas realizadas anteriormente que sejam semelhantes àquela que está sendo proposta. O estudante mesmo pode fazer uma espécie de comparação entre aquela e a nova e mais complexa tarefa proposta.

O terceiro nível de ajuda é usado quando o grau de dificuldade apresentada pelo estudante é maior. Neste nível, o professor inicia conjuntamente com o estudante a resolução do problema proposto. Durante o desenrolar da tarefa, o professor percebe a oportunidade e solicita ao estudante que finde a tarefa sozinho.

O quarto ou o último nível de ajuda diz respeito à demonstração propriamente dita de todos os passos para a resolução de uma situação problema que foi proposta, implicando o menor grau de independência do estudante em comparação com os demais níveis de ajuda. A demonstração de como se resolve a tarefa é o último grau, quando a dificuldade apresentada pelo estudante é realmente muito grande.

Os níveis de ajuda são uma forma de fazer a atividade de ensino incidir na ZDP dos estudantes, propiciando sua aprendizagem, fazendo-os avançar no processo de desenvolvimento. Tais níveis podem ser, assim, considerados como ações mais potencializadoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como já o demonstrou Vigotski em uma pesquisa experimental, na qual concluiu que,

Com auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo [real - LB] enquanto a outra criança [sem o auxílio dos níveis de ajuda - LB] resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. (VIGOTSKII, 2001b, p. 111).

A questão da ajuda em diferentes níveis permeia a mediação do outro durante todos os períodos do desenvolvimento psíquico humano, sobretudo a mediação pedagógica desenvolvida pelo professor na idade escolar, período que implica a maior complexificação das formas superiores de conduta por meio da atividade de ensino organizada pelo professor e da atividade de estudo desenvolvida pelo estudante. Esse processo ocasiona a apropriação dos conhecimentos científicos e desenvolvimento do pensamento teórico, visto que o “caráter desenvolvente da atividade de estudo como

atividade principal na idade escolar está vinculado ao fato de que seu conteúdo são os conhecimentos teóricos”. (DAVÍDOV, 2003, p. 211, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Nesse contexto, a ação educativa promovida pelo professor orienta a aprendizagem dos estudantes em direção aos objetivos da atividade de estudo, por meio da qual eles se apropriarão dos conteúdos culturais necessários ao desenvolvimento de suas formas superiores de conduta. A atividade de ensino está, dessa forma, intrinsecamente articulada à atividade de estudo, como veremos a seguir.

### **2.3 A organização da atividade de ensino e suas possíveis relações com a atividade de estudo**

O desenvolvimento psíquico humano não ocorre espontaneamente, ou seja, não acontece como decorrência natural da maturação de seu corpo biológico; ele é “provocado” por meio das relações que o sujeito mantém com as pessoas de seu convívio e da apropriação da cultura humana que ocorre nesse processo. No campo educacional, o processo de ensino e o de aprendizagem, os quais norteiam o desenvolvimento psíquico, envolvem planejamento e intencionalidade, já que o professor precisa saber o “para quê” de suas ações pedagógicas que conduzirão as ações do estudante.

Torna-se crucial, nesse processo, a intencionalidade da ação educativa, ação que deve objetivar a humanização do estudante, buscando desenvolver nele o máximo possível, as capacidades e habilidades humanas. Para que o estudante se desenvolva, ele precisa estar em atividade, ou seja, estar inteiramente envolvido nas ações dela decorrentes, o que pode acontecer quando a atividade de ensino é intencionalmente organizada pelo professor, considerando os interesses, opiniões e necessidades dos estudantes.

Desse ponto de vista, a intencionalidade é fator preponderante para a aprendizagem, pois, mesmo possuindo todo o suporte físico da espécie necessário ao desenvolvimento das formas superiores de conduta e de pensamento, a criança precisa estar envolvida em atividades que propiciem tal desenvolvimento, já que, como

---

<sup>18</sup> [...] carácter desarrollador de la actividad de estudio como actividad rectora en la edad escolar temprana está vinculado con el hecho de que su contenido son los conocimientos teóricos. DAVÍDOV, V. Contenido y estructura de la actividad de estudio. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 211-236.

dissemos, espontaneamente ele não ocorreria. E, para que isso se efetive, se fazem necessárias situações de aprendizado que a envolvam, ou seja, é necessário que aquele que aprende esteja inserido no interior de uma atividade intencionalmente organizada para conduzir o seu desenvolvimento.

Nesse processo, o professor é o sujeito mais preparado para possibilitar à criança a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, ressaltando-se, porém, que a criança culturalmente mais experiente também pode mediar o colega menos avançado quando devidamente orientada pelo professor em como fazê-lo, pois ele é o responsável pela organização e direção da atividade de ensino, ou seja, daquelas ações desenvolvidas durante o processo de ensino.

Por sua vez, atividade de estudo constitui uma atividade que o estudante realiza, atividade essa que propiciará a ele alçar a um desenvolvimento superior, pois, na escola, desenvolve-se o processo destinado a propiciar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais são fundamentais para que o homem se torne um sujeito livre, consciente, com as formas superiores de conduta formadas e desenvolvidas, ou seja, um sujeito *humanizado*, que adquiriu as características próprias do gênero humano.

A atividade de estudo é, como vimos no item 2.2, a atividade principal da criança em idade escolar. A atividade de estudo é, segundo Davídov e Márkova (1987), “um dos enfoques [...] do processo de estudo, enfoque que realiza a tese marxista sobre a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. Vigotski)” (DAVÍDOV e MÁRKOVA, p. 318, 1987. tradução nossa)<sup>19</sup>.

Ainda segundo Davídov e Márkova (1987),

Esta concepção se formou sobre a base de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (S. Rubinstein e A. Leontiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação das ações mentais por etapas e tipos de aprendizagem (P. Galperin; N. Talízina e outros). (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 318, tradução nossa)<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> [...] es uno de los enfoques [...] de lo proceso de estudio, enfoque que realiza la tesis marxista sobre la condicionalidad histórico-social del desarrollo psíquico del niño (L. Vigotski). DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

<sup>20</sup> Esta concepción se formo sobre la base de uno de los principios dialéctico-materialistas fundamentales de la psicología soviética, el principio de la unidad de la psiquis y de la actividad (S. Rubinstein, A. Leóntiev), en el contexto de la teoría psicológica de la actividad (A. Leóntiev) y en estrecha vinculación

Confirmando a concepção da atividade de estudo expressa por Davídov e Márkova (1987), Facci (2004) defende que

A atividade especial do escolar deve estar fixada na experiência histórico-social – nos objetos da cultura humana, nas diversas esferas de conhecimento e na ciência –; são os conhecimentos científicos que devem ser apropriados pelos alunos levando-se a pertencer ao gênero humano. (FACCI, 2004, p. 78-79).

A idade escolar inaugura, pois, uma nova etapa da vida da criança, uma vez que, ao adentrar na sistematicidade do ensino escolar, a criança passa a se relacionar de uma outra forma com a realidade; ela começa a perceber que o lugar que ocupa na sociedade é diferente do anterior, que antes não havia exigências sociais como as notas e deveres escolares (LEONTIEV 2001). Com a mudança do lugar ocupado na sociedade, as relações da criança com seu meio também são modificadas. Agora surgem novas necessidades, novas relações que são estabelecidas por meio da apresentação que lhe é feita do conhecimento científico. Nesse período do desenvolvimento,

[...] a criança adentra novas formas de relação social. Diferentes e mais complexas exigências lhe são feitas na família e demais grupos que ela integra. E, pela primeira vez conscientemente, ela deseja ocupar essa nova posição que ser criança lhe confere. Assim, podemos dizer que a criança vai à escola motivada pelas aprendizagens. Deseja aprender aqueles saberes que o adulto domina, está curiosa para entender as relações entre os objetos e fenômenos, quer ler, quer escrever. (BISSOLI, 2005, p. 264).

Essa expectativa da criança, ao entrar para a escola, se bem aproveitada pelo professor, pode converter-se em atividades de estudo responsáveis pelas mudanças qualitativas que o processo de ensino assume como metas para a educação das crianças.

Tendo como referência a proposta de estrutura da atividade feita por Leontiev (1978; 2001), Davídov (1988; 2003) organizou a estrutura da atividade de estudo destinada a crianças em idade escolar. De acordo com essa estrutura, a ação inicial consiste em buscar a relação universal do objeto dado. A segunda ação diz respeito à modelagem que consiste na elaboração do modelo de estudo – que é a representação

---

con la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales y tipos de aprendizaje (P. Galperin, N. Talízina y otros). DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.



gráfica ou escrita que fixa a relação universal do objeto integral dado e visa a garantir sua análise posterior. É na terceira ação que o modelo de estudo sofre uma transformação: nesse momento da atividade, os estudantes transformam e reconstruem o modelo e estudam as propriedades da relação universal do objeto. Essas três ações compreendem a execução da tarefa de estudo e permitem a elaboração da célula que é a unidade que contempla as propriedades do todo e funciona, para os estudantes, “como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade de material factual, que devem assimilar na forma conceitual pela via da ascensão do abstrato ao concreto” (DAVÍDOV, 2003, p. 214, tradução nossa)<sup>21</sup>. As duas ações finais consistem no controle e na avaliação; o controle permite ao estudante mudar a composição operacional das ações a fim de obter a forma correta de execução; a avaliação não consiste na simples constatação sobre o resultado das ações, mas em um exame qualitativo substancial do resultado do processo de apropriação envolvido, confrontando-o com a finalidade a que se destina a atividade de estudo.

O ingresso na vida escolar permite, então, à criança sair dos limites da vida infantil, ocupando uma nova posição com novas atribuições, que lhe são conferidas pela nova atividade principal: o estudo. A atividade de estudo oferece um rico material para que os interesses cognitivos da criança – agora estudante – sejam satisfeitos; tais interesses são premissas psicológicas para que no estudante surja a necessidade da apropriação de conhecimentos teóricos (DAVÍDOV, 2003).

No início da vida escolar, o estudante ainda não tem a necessidade de se apropriar dos conhecimentos teóricos. Essa necessidade surge do processo de apropriação de conhecimentos teóricos elementares durante a realização junto com o professor de ações de estudo mais simples para resolver as tarefas propostas (DAVÍDOV, 2003). Dito de outro modo, durante uma situação coletiva planejada intencionalmente pelo professor com conteúdo interessante ao estudante, ele cria a necessidade de que esse último se aproprie de conhecimentos teóricos, confirmando a Lei Geral do Desenvolvimento: o estudante vivencia coletivamente a necessidade do conhecimento teórico, para que, depois, se torne uma conduta dele próprio, configurando o processo de apropriação que ocorre no interior da atividade de estudo.

---

<sup>21</sup> [...] como principio general para orientarse en toda la diversidad del material fáctico, que deben assimilar en forma conceptual por vía de la ascensión de lo abstracto a lo concreto. DAVÍDOV, V. Contenido y estructura de la actividad de estudio. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs.). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 211-236.

Para explicitarmos o que vem a ser o pensamento teórico, deveremos antes abordar a questão do pensamento empírico. O pensamento é a forma como representamos psiquicamente a realidade que nos cerca. Empiricamente, nós captamos as imagens da realidade através dos nossos sentidos, e tais imagens são transformadas numa expressão verbal (DAVÍDOV, 1988). Por meio deste tipo de pensamento, isto é, do pensamento empírico, formamos o conhecimento imediato da realidade, nos aspectos de quantidade, qualidade, medida, ou seja, o conhecimento superficial dos objetos. O pensamento empírico assegura amplas possibilidades cognitivas ao ser humano (DAVÍDOV, 1988), mas apenas no âmbito da aparência dos fenômenos. Esse tipo de pensamento se detém nas características que são observáveis dos objetos, permitindo-nos estabelecer relações classificatórias acerca deles. Ele

Assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designações das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um determinado momento não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios. (DAVÍDOV, 1988, p. 124, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Mesmo sendo amplas as possibilidades de abrangência do pensamento empírico, ele não é suficiente para compreender a realidade em sua complexidade de relações. Para entender a realidade dessa forma, é necessário o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que esse tipo de pensamento possibilita-nos ir à essência dos fenômenos, ou seja, permite-nos ir além dos aspectos observáveis.

Em busca da essência, o pensamento teórico vai além das aparências, por meio de um processo que envolve reflexão, investigação; seu conteúdo é o conhecimento científico, conhecimento que é investigado, discutido, refletido. O pensamento teórico opera por meio de conceitos, que são formas de atividade mental que reproduzem a ideia do objeto e suas múltiplas relações (DAVÍDOV, 1988). “O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial”. (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Asegura a las personas un amplio campo en la discriminación y designación de las propiedades de los objetos e sus relaciones, incluso las que en un momento determinado no son observables, sino que se deducen indirectamente sobre la base de razonamientos. DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

<sup>23</sup> El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial. DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

É na atividade de estudo planejada com o intuito de desenvolver o pensamento teórico nos estudantes que estes reproduzem o processo pelo qual são criados os conceitos, as imagens, regras e valores (DAVÍDOV, 1988; 2003), esse pensamento requer que o estudante se oriente não somente em relação ao conteúdo do conceito, mas também conforme a maneira como o conhecimento se estrutura (NÚÑEZ, 2009).

O tipo de generalização dos dados da realidade que se obtém por meio da atividade de estudo, pela apropriação do conhecimento teórico, difere qualitativamente de quando se trabalha, na escola, com a generalização empírica. Esta

[...] se baseia na observação e comparação das propriedades externas dos objetos (caráter “visualizável” tradicional), enquanto que a generalização teórica baseia-se na ação e na análise objetiva transformadora que estabelece as relações essenciais no objeto íntegro, sua forma genética inicial (universal) (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328, tradução nossa)<sup>24</sup>.

A lógica do pensamento teórico vai do abstrato para o concreto, do universal para o particular (DAVÍDOV, 1988).

O caminho é do abstrato ao concreto, uma vez que o conceito científico reflete os processos de transformação da relação universal em suas variadas formas particulares. Na via de cima para baixo, o processo inicia pela própria definição dos conceitos (o abstrato) para suas manifestações concretas, na dialética do geral ao particular, do abstrato ao concreto. Sendo assim, o conceito teórico se apóia na generalização teórica. (NÚÑEZ, 2009, p.50).

O pensamento empírico e o pensamento teórico lidam, pois, com diferentes formas de conhecimento da realidade, o que trará, para o estudante, diferentes consequências para sua formação, para seu desenvolvimento, uma vez que

[...] o pensamento empírico está ligado a um nível de transmissão de conhecimento em que nas crianças se formam apenas procedimentos particulares e isolados de solução de tarefas práticas concretas; a base intelectual de tais procedimentos é o conjunto já pronto de

---

<sup>24</sup> [...] se basa en la observación y comparación de las propiedades externas de los objetos (carácter “visualizable” tradicional), mientras que la generalización teórica se basa en la acción y el análisis objetivo transformador que establece las relaciones esenciales en el objeto íntegro, su forma genética inicial (universal). DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 316-336.

conhecimentos concretos e particulares. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328-329, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Diferentemente, o pensamento teórico se desenvolve tendo como base

[...] a necessidade de estruturar e assimilar justamente o procedimento geral de orientação na área dada, o procedimento geral de solução de amplas classes de tarefas; então muitas habilidades e hábitos particulares e práticos se formam sobre uma base generalizada, teórica. Graças a isso, os escolares aprendem paulatinamente, ao enfrentar-se com um problema particular, a buscar, antes de tudo, o princípio geral de solução de problemas análogos dirigindo-se a diferentes fontes de conhecimento para identificar este princípio, ocupar-se da autoeducação, etc. Precisamente a atividade de estudo está orientada a formar nos alunos esse tipo de pensamento teórico. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 329, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Diante disso, fica patente a relevância da atividade de estudo, feita com base em conhecimento conceitual, para o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante e, como decorrência, revela-se também a necessidade de que a ação docente organize a atividade de ensino de modo a reproduzir o processo de formação e desenvolvimento dos conhecimentos teóricos voltados à formação desse tipo de pensamento, pois para Davídov (2003), é na atividade de estudo que as jovens gerações reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que foram acumuladas pela humanidade e objetivadas nas formas ideais – nos conceitos – da cultura.

Considerando a importância da organização da atividade de ensino desenvolvida pelo professor e as possíveis implicações para a atividade de estudo do aluno, estando a primeira integrada à segunda, no próximo capítulo focalizaremos um estudioso da teoria vigotskiana que deu especial atenção à organização do processo de ensino – Galperin.

---

<sup>25</sup> [...] el pensamiento empírico está ligado con un nivel de transmisión de conocimientos, en el que en los niños se forman sólo procedimientos particulares y aislados de solución de tareas prácticas concretas; la base intelectual de tales procedimientos es el conjunto ya listo de conocimientos concretos y particulares. DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

<sup>26</sup> [...] la necesidad de estructurar y asimilar justamente el procedimiento general de orientación en el área dada, el procedimiento general de solución de amplias clases de tareas; entonces muchas habilidades y hábitos particulares y práticos se forman sobre una base generalizada, teórica. Gracias a ello, los escolares aprenden paulatinamente, al enfrentarse con un problema particular, a buscar, ante todo, el principio general de solución de problemas análogos, dirigiéndose a diferentes fuentes de conocimientos para identificar este principio, ocuparse de la autoeducación, etc. Precisamente la actividad de estudio está orientada a formar en los alumnos este tipo de pensamiento teórico. DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

Este desenvolveu seus estudos na tentativa de explicar o processo de internalização, por meio da proposta da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, a qual será explicitada no capítulo a seguir, bem como as suas possíveis relações com a mediação pedagógica.

## CAPÍTULO 3

### A TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS

O objetivo deste capítulo é explicar a proposta de Galperin acerca da formação das ações mentais consolidada na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, teoria ainda pouco conhecida entre nós brasileiros. Inicialmente, faremos uma apresentação desse estudioso e seguidor de Vigotski, destacando sua contribuição para o debate sobre o processo de internalização e a superação da dicotomia externo-interno. Em seguida, explicaremos a proposta galperiniana e acerca da formação por etapas das ações mentais.

#### 3.1 Piotr Galperin

Piotr Yakovlevich Galperin “[...] foi o último representante da geração de psicólogos que teve contato com L. S. Vygotsky, o fundador da escola histórico-cultural na psicologia Soviética” (HAENEN, 1989a, p. 3, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Criador da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, Galperin nasceu no dia dois de outubro de 1902, na cidade de Tambov, na Rússia. Em 1911, a família mudou-se para Kharkov. Estudou na única escola elementar mista da Rússia de seu tempo, tendo como colega de classe Tamara Izrail’evna com quem se casou em 1925. Em sua juventude foi muito doente, tendo sido acometido de tuberculose em 1919, aos 17 anos. Como o próprio Galperin afirma em entrevista a Haenen (1989b): “Porque eu estava sempre doente, eu lia muitos livros da biblioteca de meu pai [um médico com especialização em otorrinolaringologia - LB], particularmente nas áreas de filosofia e psicologia.” (p. 7, tradução nossa)<sup>28</sup>. As leituras feitas nessas áreas levou-o a querer “[...] encontrar um método pelo qual a mente humana pudesse ser investigada

---

<sup>27</sup> [...] was the last representative of the generation [of psychologists who had contact with L. S. Vygotsky, the founder of the cultural-historical school in Soviet psychology. HAENEN, J. Introduction: Pyotr Yakovlevich Gal’perin, 1902-1988. *Soviet Psychology*, May-June 1989a, v. 27, n. 3.

<sup>28</sup> Because I was always ill, I read many books from my father’s library, particularly in the areas of philosophy and psychology. HAENEN, J. An interview with P. Ya. Gal’perin. *Soviet Psychology*, May-June 1989b, v. 27, n. 3.

objetivamente” (p. 7-8, tradução nossa)<sup>29</sup>. Contava ele, nesse momento, com apenas 15 ou 16 anos, pouca idade para desenvolver tal ideia com profundidade, mas que ele manteve como um princípio o qual, mais tarde, orientou suas pesquisas científicas.

Na década de 20, estudou medicina e psicologia em Kharkov na Ucrânia. Em seu trabalho desenvolvido em uma clínica, deu início à busca do sonhado método para estudar os complexos processos mentais. “Em seu trabalho prático na clínica psiconeurológica ele buscou tal método enquanto observava pacientes e conduzia experimentos psicológicos”. (ARIEVITCH, 2003, p. 279, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Conforme Arievitch (2003), foi em Kharkov que Galperin conheceu Vigotski e Leontiev e começou a fazer parte do grupo liderado por este último, que estudava sobre atividade material externa na formação da mente humana. Esse grupo de estudiosos propunha uma reestruturação no campo da psicologia com base na filosofia marxista, com o objetivo de contestar as abordagens subjetivas e fenomenológicas vigentes na época, no campo da psicologia, que dissociavam o processo de formação do psiquismo humano da atividade prática objetiva.

Entre o final da década de 1930 e início da década de 1940,

[...] Galperin trabalhou como médico e psiconeurologista, primeiro, em um hospital psiconeurológico evacuado, depois, em um centro de reabilitação que foi fundado por A. N. Leontiev. Em 1943, foi convidado para [...] trabalhar no Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. (HAENEN, 1989a, p. 4, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Galperin participou da investigação sobre a estrutura da atividade e da formulação da Teoria da Atividade, juntamente com Vasili Davidov, seu aluno de doutorado. Durante sua vida acadêmica, na Universidade de Moscou, escreveu e apresentou trabalhos acerca da psicologia como ciência e métodos para sua investigação.

---

<sup>29</sup> [...] to find a method by which the human mind could be investigated objectively. HAENEN, J. An interview with P. Ya. Gal’perin. *Soviet Psychology*, May-June 1989b, v. 27, n. 3.

<sup>30</sup> In his practical work in the psychoneurological clinic he searched for such a method while observing patients and conducting some psychological experiments. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin’s Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>31</sup> [...] Galperin worked as a doctor and psychoneurologist, first, in an evacuated psychoneurological hospital, afterward, in a rehabilitation center that had been set up by A. N. Leontiev. In 1943 he was invited to [...] work in the Psychology Department of Moscow State University. HAENEN, J. Introduction: Pyotr Yakovlevich Gal’perin, 1902-1988. *Soviet Psychology*, May-June 1989a, v. 27, n. 3.

Em 1953, de acordo com Haenen (1989a), ele apresentou, detalhadamente, pela primeira vez, sua teoria em uma conferência realizada em Moscou. Haenen (2000) e Werstch (2000) apud Rezende (2006) consideram que Galperin, dentro do grupo de estudiosos de que participava, foi pioneiro em priorizar o estudo do surgimento da atividade mental no interior da atividade objetiva externa (material).

Arievitch (2003), ao discutir o significado da Teoria de Galperin no contexto das principais tendências da psicologia no século XXI, e enfatizando seu enquadramento na linha de pesquisa histórico-cultural, defende o pensamento de Galperin como uma continuidade da linha de pensamento estabelecida por Leontiev, que questionava, mais explicitamente do que Vigotski, “[...] a própria existência de algo ‘interno’ antes da aquisição da experiência social e cultural” (ARIEVITCH, 2003, p. 280, tradução nossa)<sup>32</sup>. O próprio Galperin defendia que suas ideias representavam uma continuidade das teorias de Vigotski e Leontiev, embora admitisse, por outro lado, ter desenvolvido, de modo peculiar, os conceitos centrais de sua própria teoria (ARIEVITCH, 2003). Como afirma Arievitch (2003):

Basta dizer que – seguindo Vygotsky – tanto Leontiev como Galperin usaram como ponto de partida o caráter único do desenvolvimento humano com base na apropriação da cultura humana e dos instrumentos culturais, tanto materiais como simbólicos. O conceito que se tornou fundamental tanto para Leontiev como para Galperin – “atividade objetiva significativa” – é em si muito indicativo. Todo e qualquer componente dele implica objetos humanos, significados humanos e formas humanas de atividade; portanto, necessariamente, formas sociais, culturais e históricas mediadas por ferramentas e signos. (ARIEVITCH, 2003, p. 280, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Além disso, assim como Vigotski (1991), Galperin questionava a psicologia de seu tempo, que, ao estudar a questão da internalização, separava o aspecto externo do interno, estudando-os isoladamente, ou como simples transmissão de um para o outro, sem se dar conta da complexidade desse processo. Por essa razão, Galperin considerou

---

<sup>32</sup> [...] the very existence of something "internal" before the acquisition of social and cultural experience. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>33</sup> Suffice it to say that—following Vygotsky—both Leontiev and Galperin used as their starting point the unique character of human development based on appropriation of human culture and cultural tools, both material and symbolic. The concept that became pivotal for both Leontiev and Galperin—"object-related meaningful activity"—is itself very indicative. Each and every component of it implies *human* objects, human meanings, and human forms of activity; therefore, necessarily social, cultural, and historical forms mediated by tools and signs. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.



necessário focalizar em suas pesquisas o estudo do processo de transformação da atividade humana, inicialmente externa, em atividade interna.

Com a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, Galperin (1986) logrou relacionar e explicar o que para a psicologia de sua época era separado e incompreensível: o conteúdo dos atos psíquicos, suas manifestações na auto-observação, suas funções e mecanismos (GALPERIN, 1986). Por meio de seu estudo sobre o processo de formação das ações mentais, Galperin defendeu que

A ação objetual e a ideia sobre ela constituem os elos extremos de um processo único, e em sua gênese se traça o quadro de alguma transformação do processo material em processo psíquico. É como se diante de nós se descobrisse o segredo do surgimento não do processo psíquico em geral, mas do processo psíquico concreto. (GALPERIN, 1986, p. 114-115, tradução nossa)<sup>34</sup>.

Vivendo em Moscou desde 1943, Galperin trabalhou como professor e pesquisador na Universidade Estatal dessa cidade ao lado de Leontiev até 1979, quando este veio a falecer. Permaneceu trabalhando até 1988, ano de sua morte, no grupo que Leontiev havia constituído e coordenara.

Durante toda sua carreira, ele desenvolveu uma abordagem própria sobre os problemas centrais da psicologia da época; suas pesquisas combinavam níveis de análise empírica e filosófica. Como decorrência da realização dessas pesquisas, elaborou sua teoria acerca da grande questão psicológica sobre as relações entre externo-interno no desenvolvimento psíquico do homem. Como essa questão gira em torno do campo da psicologia e pedagogia, estudiosos, como Talízina, trouxeram para o campo educacional a teoria galperiniana, por lidar com a formação de conceitos.

Ao compreender que a ação mental tem sua gênese nas condições objetivas do mundo exterior, a demonstração de como essa ação emerge da ação externa material foi o caminho escolhido por Piotr Galperin para eliminar o dualismo existente entre processos materiais e mentais, externos e internos, objetivos e subjetivos (ARIEVITCH, 2003). Nesse caminho, ele investigou sistematicamente o papel das ferramentas

---

<sup>34</sup> La acción objetual y la idea sobre ella constituyen los eslabones extremos de un proceso único y en su herencia genética se tras el cuadro de alguna transformación del proceso material en proceso psíquico. Es como si ante nosotros se descubriera el secreto del surgimiento no del proceso psíquico en general, sino del proceso psíquico concreto. GALPERIN, P. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana. Editorial Pueblo e Educación. 1986, p. 114-118.

cognitivas para o desenvolvimento humano. “[...] Galperin expandiu grandemente os argumentos de Vigotski sobre o papel de liderança da instrução no desenvolvimento cognitivo da criança, especificando o tipo de instrução que pode desenvolver tal papel”. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 70, tradução nossa)<sup>35</sup>. Para ele, o ensino que conduz ao desenvolvimento é o sistêmico-teórico, cujos princípios estão presentes em sua Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas.

Morreu, em Moscou, no dia 25 de março de 1988, aos 85 anos de idade, deixando, como legado, um número de

[...] 110 publicações, das quais dois terços relacionam-se com a psicologia. Ele foi, desde o começo, um pensador versátil que se colocou a meta de dar à psicologia um novo e objetivo ponto de partida. Ele formulou esse ponto de partida na teoria da “formação das ações mentais por etapas”. Essa teoria, que delineou em 1952 pela primeira vez, ele considerou como “estrada Real” para a investigação da origem e conteúdo dos processos mentais. (HAENEN, 1989a, p. 4, tradução nossa).<sup>36</sup>

Por meio dessa teoria, Galperin investigou a atividade psíquica como produto do processo de transformação das ações materiais externas em ações mentais internas, superando análises dicotômicas realizadas, naquele momento, sobre essas duas modalidades de ações humanas. É o que veremos a seguir.

### **3.2 A Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin e a superação da dicotomia externo - interno**

Quando nos referimos à dicotomia externo-interno, nós nos reportamos à formação pela qual era feita, no início do século XX, a distinção, sem que uma fosse vista em estreita conexão com a outra, entre a atividade externa (ou material) do sujeito e a sua atividade interna (ou mental).

---

<sup>35</sup> [...] Gal'perin has greatly extended Vygotsky's arguments about the leading role of instruction and the child's cognitive development by specifying the kind of instruction that can play such a role. [...] ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>36</sup> [...] 110 publications, of which two-thirds related to psychology. He was, from the outset, a versatile thinker who set himself the goal of giving psychology a new and objective starting point. He formulated this starting point in the theory of “stage-by-stage formation of mental actions.” This theory, which he outlined in 1952 for the first time, he regarded as the “royal road” to investigation of the origin and content of mental processes. HAENEN, J. Introduction: Pyotr Yakovlevich Gal'perin, 1902-1988. *Soviet Psychology*, May-June 1989a, v. 27, n. 3.

Estudos acerca da atividade objetiva (material) do sujeito e do processo de internalização do conteúdo cultural que ele realiza por meio dessa atividade, feitos por representantes da teoria histórico-cultural como Vigotski e Leontiev, contribuíram de modo decisivo para a superação dessa dicotomia.

Contemporâneo desses teóricos, Galperin dedicou-se a aprofundar a questão de “[...] como acontece a transformação da atividade inicialmente externa em sua forma ‘interna’”. (ARIEVITCH, 2003, p. 281, tradução nossa)<sup>37</sup>.

Particularmente no que diz respeito aos estudos de Vigotski, a superação da dicotomia entre externo e interno pode ser relacionada ao elemento estruturador da sua teoria, a Lei Genética Geral do Desenvolvimento: ao explicitá-la, Vigotski deu o primeiro passo na superação da dicotomia externo-interno, pois defendeu que as relações interpessoais humanas mediadas por ferramentas culturais eram a fonte do desenvolvimento psicológico (ARIEVITCH, 2003). Em outras palavras, Vigotski foi quem iniciou o processo de superação dessa dicotomia, quando estudou sobre que tipo de material social é transportado do plano social das ações humanas para o intra-individual do sujeito – a estrutura específica de interação humana, mediada por ferramentas culturais, entre as quais a linguagem (ARIEVITCH; VAN DER VEER, 1995). Mas, dando continuidade aos estudos acerca de como ocorre a transformação das ações de um plano a outro,

Galperin foi mais além na operacionalização de conceitos de Vigotski como ferramentas culturais, mediação e internalização, examinando os modos pelos quais o plano especificamente humano, interno da atividade mental é formado. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 73, tradução nossa)<sup>38</sup>.

Para Vigotski, conforme Arieivitch e Van Der Veer (1995), a internalização pode ser concebida como uma evolução dos signos em processos mentais do indivíduo. A pessoa começa usando a linguagem para organizar a conduta de outras pessoas e acaba por fazer uso dos signos para reestruturar sua própria atividade mental. A internalização,

---

<sup>37</sup> [...] how transformation of the initially external activity into its "internal" form takes place. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>38</sup> Gal'perin went much further in that he operationalized Vygotsky's concepts of cultural tools, mediation, and internalization by scrutinizing the ways in which the specifically human, internal, plane of mental activity is formed. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

como um processo especificamente humano do desenvolvimento psíquico do indivíduo, foi tema central dos estudos de Galperin, que buscava a origem da mente humana bem como a natureza de seus processos cognitivos (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000).

A atividade psíquica interna é a representação de uma atividade externa, material que foi internalizada. Levando em consideração essa ideia pode-se dizer que Galperin se inscreve nesse raciocínio quando estuda o processo de formação das ações mentais, explicitando a forma como tais ações se formam partindo das ações materiais. Com a teoria das ações mentais, supera-se a dicotomia entre pensamento e ação nos remetendo à ideia de mediação que viabiliza o desenvolvimento de ambos os processos (REZENDE; VALDES, 2006).

Galperin partiu da concepção de que a atividade psíquica é o produto do processo de transformação das ações materiais externas em ações mentais internas, processo que passa por etapas ou estágios. Essa concepção se alicerça nos princípios da natureza social da atividade psíquica do homem, do entendimento da psique como atividade e do reconhecimento da unidade entre atividade interna e externa (MARTÍNEZ CAMPO, 2003). Nas palavras de Shuare (1990), tal concepção elaborada por Galperin e seus discípulos,

[...] significa a encarnação de certos princípios filosófico-metodológicos que têm origem na concepção de Vigotski: a natureza histórico-social da psique humana; seu estudo do ponto de vista da atividade; a unidade entre as ações externas, materiais e as internas, psíquicas; a importância essencial do método genético-formativo para o estudo dos processos psíquicos. (SHUARE, 1990, p. 173-174, tradução nossa)<sup>39</sup>.

Movido pela inquietação provocada pela análise dicotômica que se fazia entre plano externo e plano interno das ações humanas (ARIEVITCH, 2003), Galperin dedicou-se à tarefa de formular uma visão integrada de desenvolvimento mental, considerando que tal tarefa só é possível de ser realizada se não perder de vista o aspecto do desenvolvimento individual único, embora socialmente construído

---

<sup>39</sup> [...] significa la encarnación de ciertos principios filosófico-metodológicos que tienen su origen en la concepción de Vigotski: la naturaleza histórico-social de la psiquis humana; su estudio desde el punto de vista de la actividad; la unidad entre las acciones externas, materiales y las internas, psíquicas; la importancia esencial del método genético-formativo para el estudio de los procesos psíquicos. SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

(ARIEVITCH, 2003), afinal cada ser humano tem sua história, seu desenvolvimento, é único e vivencia as situações diferentemente.

O processo de formação das ações mentais foi o caminho escolhido por Galperin para a superação dessa dicotomia. O conteúdo psicológico – interno, subjetivo – das ações não pode, segundo ele, ser analisado de maneira dicotômica em relação ao conteúdo não psicológico – externo, objetivo (GALPERIN, 1989). Daí a razão pela qual a organização e a formação das ações mentais por etapas constituem o processo central que envolve a internalização de novos conhecimentos e capacidades, a formação de novos conceitos (GALPERIN; ZAPARÓZHETS; ELKONIN, 1987) a partir das ações realizadas no plano externo da atividade do sujeito.

A formação das ações mentais por etapas explica, dessa forma, a apropriação do conhecimento que ocorre durante o processo de realização das ações que se movem do plano externo para o plano interno, ou seja, do plano interpsicológico para o intrapsicológico – em etapas que são didaticamente separadas para melhor entendimento do processo, porém que seguem um movimento dialético, de influência mútua, não configurando um modelo linear, numa única direção. Ao contrário, configura-se como um processo que possibilita a formação de novos conceitos e novas habilidades, contribuindo para o desenvolvimento das formas complexas de conduta.

De conformidade com essa teoria, as ações mentais não deixam de ter sua materialidade, mesmo quando já internalizadas, dada a relação dialética existente entre o que é objetivo e subjetivo, entre as ações materiais e as mentais, pela qual ambas se relacionam num movimento contínuo, de influência mútua. Na formação por etapas das ações mentais,

Os aspectos materiais e mentais se constituem em elementos de um mesmo e único processo, que se desenvolve no sentido de promover a transformação progressiva dos aspectos materiais em mentais, fomentando a interiorização de conceitos, inicialmente de caráter operacional, para uma forma mental que nunca perderá sua interligação com a prática. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1215).

Para Arievitch e Van Der Veer (1995), com base nos estudos de Leontiev, o processo de internalização pode ter dois significados. O primeiro diz respeito ao âmbito intrapessoal: as atividades coletivas podem mudar sua forma quando são realizadas individualmente pelo sujeito, mas não sua natureza, que permanece sócio-cultural e interativa. O segundo é o desenvolvimento da atividade material externa em formas

internas, mentais, dimensão da relação externo-interno, que se tornou o foco de estudo dos acadêmicos de Kharkov, dentre eles, Galperin. Dentro dessa compreensão, a ação mental é a capacidade de representar mentalmente um objeto, sem execução física (GALPERIN, 1982; ARIEVITCH; VAN DER VEER, 1995; MARTÍNEZ CAMPO; 2003), sendo essa uma capacidade especificamente humana, ou seja, só o ser humano é capaz de representar mentalmente uma ação sem a experiencição física. As ações

[...] realizadas em abstração da situação física, embora denominadas “ações mentais” não são, na interpretação de Galperin, faculdades internas, mentais, nem são um reflexo de processos cerebrais. Elas são ações objetivas, como são todas as outras ações humanas, sendo que a única diferença é que as ações mentais são realizadas de uma forma especial – isto é, sem execução física. (ARIEVITCH, 2003, p. 286, tradução nossa)<sup>40</sup>.

A internalização corresponde a uma maneira especificamente humana de apropriação (GALPERIN, 1982), caracterizando-se como uma forma superior de conduta. Os animais são também capazes de se apropriar de habilidades, mas o tipo de apropriação humana – a internalização – é qualitativamente diferente, sendo um tipo específico de apropriação de novas ações envolvendo a formação das ações mentais (ARIEVITCH; VAN DER VEER, 1995; ARIEVITCH, 2003).

Parte da teoria de Galperin, que abarcou um campo bastante amplo de importantes estudos na psicologia, refere-se a “[...] *como a atividade mental humana é formada* pela transformação da atividade ‘externa’”. (ARIEVITCH, 2003, p. 282, tradução nossa, grifos no original)<sup>41</sup>.

Com esse propósito, Galperin formulou o seu método de formação das ações mentais por etapas que foi criado “[...] como uma abordagem fundamental para explorar como um novo processo psicológico (ação mental) emerge de um processo não psicológico, material (ação material)”. (ARIEVITCH, 2003, p. 282, tradução nossa)<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> [...] performed in abstraction from the physical situation, although termed "mental actions," are, in Galperin's interpretation, not internal, mental faculties, nor are they a reflection of brain processes. They are object-related actions, as all other human actions are, the only difference being that mental actions are carried out in a special form—that is, without physical execution. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>41</sup> [...] *how human mental activity is formed* out of the transformation of "external" activity. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>42</sup> [...] as a fundamental approach to exploring how a new psychological process (mental action) emerges out of nonpsychological, material process (material action). ARIEVITCH, I. A Potential for an

Com a formulação desse método, segundo Arieviditch (2003),

[...] Galperin foi capaz não só de passivamente observar a emergência de um novo processo psicológico, mas também de ativamente construí-lo em procedimentos experimentais cuidadosamente arquitetados. Ele foi capaz de expor e ativamente guiar a internalização de uma nova atividade pelo indivíduo. (ARIEVITCH, 2003, p. 282, tradução nossa)<sup>43</sup>.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza uma atividade externa, material será exposto no item a seguir.

### 3.3 A caracterização do processo de formação das ações mentais por etapas

Antes de caracterizarmos o processo de formação das ações mentais por etapas (ou estágio a estágio – “stage by stage” – em uma tradução literal da expressão original), apontaremos uma ressalva feita pelo próprio Galperin (1992) acerca da denominação “formação por etapas” das ações mentais.

Segundo o autor, a “formação por etapas” das ações mentais constitui apenas uma parte do método de investigação psicológica do processo de formação dessas ações e, nesse sentido, a “formação por etapas” passa a ser, de certa forma, convencional. Embora seja parte nuclear desse método, há nele outros componentes a serem considerados.

O método completo consiste em três partes: subsistemas de condições para a correta realização de uma nova ação (na base da qual novas imagens e conceitos são também formados); subsistemas de condições para cultivar (ou, como dizemos, “refinar”) as propriedades desejadas dessas imagens e conceitos; e finalmente, subconjuntos de condições para assimilação, para “internalização” (que é tudo o que o termo *estágio a estágio* agora significa). (GALPERIN, 1992, p. 61, tradução nossa, grifos no original).<sup>44</sup>

---

Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>43</sup> [...] Galperin was able not only to passively observe the emergence of new psychological process, but also to actively construct it in carefully designed experimental procedures. He was able to expose and actively guide the internalization of a new activity by the individual. ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

<sup>44</sup> The complete method consists of three parts: subsystems of conditions for the correct accomplishment of a new action (on the basis of which new images and concepts are also formed); subsystems of conditions for cultivating (or, as we say, “refining”) the desired properties of these images and concepts; and, finally, subsets of conditions for assimilation, for “internalization” (which is all the term *stage-by-*

Portanto, não é a qualidade “estágio a estágio” a única que determina “[...] o curso e os resultados da formação das novas ações e conceitos [...]” (GALPERIN, 1992, p. 61, tradução nossa)<sup>45</sup>, mas todo o conjunto de condições dadas no processo visto por inteiro, como um sistema planejado para formação das ações mentais.

A existência de tal sistema, isto é, um sistema completa e sequencialmente compreendido, permite-nos estabelecer relações não ambíguas dentro de certas condições, a orientação do sujeito dentro dessas condições, suas ações, e os resultados dessas ações – as relações causais entre todos os elementos. (GALPERIN, 1992, p. 61, tradução nossa)<sup>46</sup>.

Dito isso, passamos a caracterizar o processo de formação por etapas das ações mentais.

As ações mentais do sujeito são formadas como um reflexo de suas ações externas, objetais, que são reguladas pelas condições materiais em que ocorrem. No processo de aprendizagem, há mais de um elemento regulador das ações do sujeito: ele deve considerar os modelos do que deve fazer e de como deve fazê-lo. Nessas ações, distinguem-se duas partes principais: a orientação e a execução.

A parte que orienta é a que dirige a ação, mas somente a execução constitui a origem das informações e a verificação da realização da orientação (GALPERIN; ZAPARÓZHETS; ELKONIN, 1987). Sendo a orientação a etapa diretiva,

[...] dela depende a qualidade da execução. Todas as situações em que, segundo o plano de ensino, essa ação deve ser empregada, assinalam o conjunto de exigências apresentadas à ação a ser formada e, simultaneamente, o conjunto de propriedades que respondem a tais exigências e que devem ser formadas. (GALPERIN, 2003, p. 249, tradução nossa)<sup>47</sup>.

---

*stage now means*). GALPERIN, P.I. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 30, n. 4, p. 60-80, july/aug. 1992.

<sup>45</sup> [...] the course and results of the formation of new actions and concepts [...]. GALPERIN, P.I. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 30, n. 4, p. 60-80, july/aug. 1992.

<sup>46</sup> The existence of such a system, i.e., a complete and sequentially realized system, enables us to establish unambiguous relations among certain conditions, the orientation of the subject toward these conditions, his actions, and the results of those actions – the causal relations among all the elements. GALPERIN, P.I. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 30, n. 4, p. 60-80, july/aug. 1992.

<sup>47</sup> [...] de ella depende la calidad de la ejecución. Todas las situaciones en las que según el plan de enseñanza, debe emplearse esta acción, señalan el conjunto de exigencias presentadas a la acción a formar y, simultáneamente, el conjunto de propiedades que responden a estas exigencias y deben ser formadas. GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.;



A orientação, então, desempenha um papel central na ação, pois ela corresponde à explanação do objetivo, à elaboração do quadro de circunstâncias, ao traçado do plano de trabalho e ao levantamento de possíveis erros que possam acontecer durante a execução; essa parte da ação objetual é também nomeada por Galperin como compreensão (GALPERIN, 1982; 1986; 1987). O levantamento ou antecipação dos possíveis erros não consiste para Galperin em uma técnica de tentativa e erro, mas, ao contrário, em um meio de criar condições para que os erros sejam eliminados, permitindo, ao estudante, a apropriação das propriedades dadas da ação (GALPERIN, 1987).

Esse momento crucial do processo de formação das ações mentais, que envolve o conjunto das orientações necessárias à execução da tarefa pelo sujeito, evidencia a importância que Galperin, inspirado em Vigotski, atribui à linguagem como mediadora do processo de formação das ações mentais, ou seja, do processo de internalização das ações objetivas externas (MARTÍNEZ CAMPO, 2003). Sendo a linguagem o elemento mediador no processo de orientação para a formação das ações mentais, dela depende também a execução, uma vez que esta depende da qualidade da orientação (GALPERIN, 1982; 1987; 1989; 1992; 2003). Nas palavras de Talízina (1988), “as particularidades das ações orientadas aos objetos e aos fenômenos do mundo exterior determinam diretamente o conteúdo e a qualidade do conceito em formação”<sup>48</sup> (TALÍZINA, 1988, p. 154, tradução nossa).

Podemos afirmar, assim, que o papel essencial da linguagem na formação e desenvolvimento das formas superiores de conduta, tal como concebeu Vigotski (1995), é admitido também por Galperin no processo de formação das ações mentais por etapas, coerente com o fato de que o resultado da formação por etapas dessas ações é a formação de conceitos, que é uma função psíquica superior especial.

Trazendo a orientação para o contexto educativo, ela é a explicitação da tarefa proposta, das condições para que essa tarefa seja desenvolvida. O estudante para desenvolver um trabalho (uma ação objetual) precisa saber os objetivos e os passos para

---

MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 247-263.

<sup>48</sup> Las particularidades de las acciones orientadas a los objetos y los fenómenos del mundo exterior determinan directamente el contenido y la calidad del concepto en formación. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

desenvolvê-lo, ou seja, precisa receber a orientação necessária à execução da ação, isto é, à resolução da tarefa que ele assumiu (GALPERIN, 1986; 1987).

A orientação, entretanto, não é somente um momento inicial da atividade, é contínua, pode acontecer durante todo o processo de desenvolvimento da atividade, sendo a base da execução e do controle do desenvolvimento das ações (GALPERIN, 1982; 1986). Considerada, porém, em seu momento inicial, a orientação possui um estágio motivacional (TALÍZINA, 1988; GALPERIN, 1989; MARTÍNEZ CAMPOS, 2003; NUÑEZ, 2009), que é chamado por Talízina de etapa zero, já que, nesta etapa, ainda não foi dado início à parte executiva da ação em questão. Esse estágio objetiva preparar os estudantes para a apropriação de novos conhecimentos e, por isso, é trabalhada com eles a necessidade de aprender, de encontrar no estudo um sentido humanizador. Em suas últimas pesquisas Galperin identificou a necessidade da criação de uma etapa a mais no processo de formação das ações mentais (TALÍZINA, 1988, p. 108, tradução nossa), no caso, a etapa motivacional, a tarefa principal desta etapa é

[...] a criação de uma motivação necessária no estudante. Independentemente se a solução da tarefa dada constitui ou não uma etapa independente, deve estar garantida a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada, caso isso não ocorra, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que as envolvem. (Na prática do ensino é sabido que se o estudante não quer estudar, é impossível ensiná-lo). (TALÍZINA, 1988, p.108, tradução nossa)<sup>49</sup>.

Nessa etapa, por meio de questões, tais como: O que vamos fazer? Para que vamos fazer? Como vamos fazer? Por que fazer desta maneira? Existe uma maneira melhor de fazê-lo? O professor objetiva inserir os estudantes na situação de aprendizagem. Por meio dessas perguntas o professor pode identificar as necessidades dos estudantes, além de inseri-los ativamente na tarefa – considerando-os como sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse momento de envolvimento dos estudantes, mediante a identificação da necessidade, surgem os motivos, os quais

---

<sup>49</sup> [...] la creación de una motivación necesaria en el alumno. Independientemente de si la solución de la tarea dada constituye o no una etapa independiente, debe estar asegurada la existencia de motivos necesarios para que los alumnos adopten la tarea de estudio y cumplan la actividad que le es adecuada. Si esto no ocurre es imposible la formación de las acciones y de los conocimientos que entran en ellas. (En la práctica de la enseñanza es bien sabido que si el alumno no quiere estudiar, es imposible enseñarle). TALÍZINA, N. Psicología de la enseñanza. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

impulsionam o estudante a entrar em atividade e assim apropriar-se dos conhecimentos. Pois,

[...] a atividade, que pode então ser compreendida como atividade significativa, envolve o conhecimento do objetivo pela criança e, mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo (necessidade ou interesse) da criança. Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento, de forma direta ou indireta. (MELLO, 1999, p. 21).

Tais questões acerca do objeto a ser trabalhado precedem a fase de elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA), que pode ser definida como o conjunto de circunstâncias pelo qual o estudante se orienta durante a realização da ação (GALPERIN, 1982; 1987; 1992; GALPERIN; ZAPARÓZHETS; ELKONIN, 1987; TALÍZINA, 1988) e do qual dependerá a qualidade da formação das ações, bem como o resultado final. Nessa fase é elaborado o projeto da ação, que constitui as exigências para que as ações mentais, os conceitos sejam formados.

No contexto educacional, a relação entre a orientação e a formação da BOA não é a de estabelecer uma sequência de atos a ser seguida pelo estudante no âmbito escolar, mas em orientá-lo na interpretação da situação de ensino proposta, propiciando – na prática – o encontro pelo estudante da solução pretendida por um problema proposto pela situação de aprendizagem (REZENDE; VALDES, 2006).

A BOA é desenvolvida num processo de construção do conhecimento conjunto entre professor e estudantes acerca de modelos de ações objetivando a realização da atividade. Durante a elaboração da BOA, bem como em todas as etapas pelas quais passam as ações mentais, a compreensão e a motivação dos estudantes devem ser formadas para a construção e reprodução do conhecimento cultural. O processo de formação da base orientadora deve permitir que também os estudantes definam seu conteúdo, não somente o professor (GALPERIN, 1982; 1987; TALÍZINA, 1988; NUÑEZ, 2009). A BOA

[...] deve ser estabelecida num processo de elaboração do conhecimento de tal modo que os alunos possam construir, junto com o professor, num processo de elaboração conjunta, o modelo da atividade que realizarão (...). O aluno deve dispor de todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, os limites de aplicação de tal

atividade. Para Galperin, a orientação é sinônimo de compreensão, pelo papel que desempenha na ação. (NUÑEZ, 2009, p. 101).

Esta etapa tem grande importância na formação da ação, pois o professor descobre com os alunos o conteúdo da base orientadora da ação introduzindo assim o objeto de estudo (TALÍZINA, 1988). Com relação ao papel do professor, nesta etapa, a autora afirma que,

A particularidade da atividade do professor nesta etapa consiste em que exterioriza suas ações mentais, as descobre juntamente com os alunos na forma material ou materializada. Em troca, o aluno, não dominando ainda em nenhuma medida esta ação, utiliza as ações formadas anteriormente [...] e elabora a base orientadora da nova ação. Isso ainda não é ação, mas somente o conhecimento tanto dela como das condições de seu exitoso cumprimento, que assegura a compreensão. (TALÍZINA, 1988, p. 109-110, tradução nossa)<sup>50</sup>.

Galperin identificou empiricamente três tipos de bases orientadoras (GALPERIN, 1982; 1987; 1992; 2003). Elas se diferenciam quanto ao grau de generalização – modo como a orientação se relaciona às condições essenciais para a formação do objeto de estudo; plenitude – que se refere à presença da orientação na construção do objeto; e de modo de elaboração – que indica se o processo de formação da BOA ocorreu de forma independente pelo estudante ou foi elaborado pelo professor.

A BOA número I é caracterizada por uma orientação incompleta, pois não são fornecidas as informações essenciais de antemão. O estudante busca a solução das tarefas propostas mediante tentativa e erro, e, por esse motivo, a aprendizagem, nesse caso, é mais lenta, e o número de erros é grande. Em decorrência, “a execução da ação é impulsiva e imprecisa” (GALPERIN, 2003, p. 244, tradução nossa)<sup>51</sup>.

O processo de formação da ação sobre uma base orientadora, assim, avança muito lentamente, com um grande número de erros. A ação

---

<sup>50</sup> La particularidad de la actividad del profesor en esta etapa consiste en que exterioriza sus acciones mentales, las descubre ante los alumnos en forma material o materializada. En cambio el alumno, no dominando aún en ninguna medida esta acción, utiliza las acciones formadas anteriormente (...) y elabora la base orientadora de la nueva acción. Esto aún no es acción, sino sólo su conocimiento tanto dela como de las condiciones de su exitoso cumplimiento, que asegura la comprensión. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

<sup>51</sup> La ejecución de la acción es impulsiva e imprecisa. GALPERIN, P. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones de los conceptos. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 146-243.

formada resulta sensível às mudanças mínimas das condições do cumprimento. (TALÍZINA, 1988, p. 90, tradução nossa)<sup>52</sup>.

Ela caracteriza o tipo de orientação presente no ensino tradicional, principalmente no que tange à resolução de problemas por tentativa e erro, ocorrendo pouca generalização e muita ênfase na memorização por repetição. Nesse ensino, a teoria vem dissociada da prática:

Na escola, como o modelo tradicional adota uma forma de transmissão do conteúdo pautada no conceito em si mesmo (teoria), costuma-se utilizar um pequeno número de ações práticas, geralmente as do tipo mais simples, dirigidas apenas para aspectos materiais. Todo resto do edifício do conhecimento é erigido com aspectos exclusivamente mentais e abstratos, totalmente dissociados das formas materiais onde se aplicam. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1208).

As orientações completas – em que os elementos essenciais são fornecidos anteriormente – são aspectos da BOA número II. Nesse tipo de base orientadora, o grau de generalização é baixo; para cada nova tarefa há a necessidade de uma nova orientação. As condições são fornecidas ao estudante de forma preparada pelo professor e de forma particular, servindo somente para determinada situação (TALÍZINA, 1988). Em comparação com o primeiro tipo de BOA, Galperin afirma que,

As vantagens da aprendizagem de acordo com o segundo tipo em comparação com o primeiro são evidentes e significativas, especialmente quando a tarefa está limitada à assimilação de diferentes tarefas. Porém no ensino escolar, as tarefas se referem geralmente a determinada esfera e constituem uma série mais ou menos extensa. Em relação a essa série, manifesta-se claramente a deficiência fundamental da aprendizagem conforme o segundo tipo: a cada nova tarefa, é preciso apontar novamente (a transferência continua substancialmente incompleta) a base orientadora da ação. (GALPERIN, 1986, p. 117-118, tradução nossa)<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> El proceso de formación de la acción sobre una base orientadora así avanza muy lentamente, con un gran número de errores. La acción formada resulta sensible a los cambios mínimos de las condiciones del cumplimiento. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

<sup>53</sup> Las ventajas del aprendizaje según el segundo tipo en comparación con el primero, son evidentes y significativas, especialmente cuando la tarea está limitada a la asimilación de las distintas tareas. Pero en la enseñanza escolar, las tareas se refieren generalmente a determinada esfera y constituyen una serie más o menos larga. En relación con esta serie se pone de manifiesto claramente la deficiencia fundamental del aprendizaje según el segundo tipo: para cada nueva tarea hay que señalar de nuevo (el traslado continúa substancialmente incompleto) la base de orientación de la acción. GALPERIN, P. *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana. Editorial Pueblo e Educación. 1986, p. 114-118.

Por precisar para cada nova situação de aprendizagem uma nova orientação, essa base orientadora tem baixo grau de generalização. Além disso, baseia-se em conceitos empíricos, o que não permite o entendimento da lógica interna – da essência - do objeto estudado. Tais características se relacionam ao tipo de ensino denominado sistêmico-empírico (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000), em que os estudantes limitam-se ao reconhecimento de um padrão e ao uso de respostas automáticas (REZENDE; VALDES, 2006).

O avanço relacionado a essa BOA diz respeito ao fornecimento da orientação completa da ação para a nova tarefa proposta, orientação que permite conexões e apoia a execução. Porém, como afirmamos antes, há limites para a atuação da BOA II, pois as condições fornecidas durante a orientação permitem a execução daquela situação-problema em particular, não sendo suficientes para que a generalização teórica possa ocorrer.

A BOA número III – característica do ensino sistêmico-teórico – é completa e generalizada, o estudante recebe as orientações para aplicar a um conjunto de tarefas. Neste tipo de BOA, o estudante sob as orientações gerais do professor, age independentemente. Essa base orientadora é mais eficiente, pois fornece um conjunto mais abrangente de condições para o estudante resolver a situação-problema. “A base orientadora de terceiro tipo tem uma composição completa, os orientadores estão representados em sua forma generalizada, característica para toda uma classe de fenômenos” (TALÍZINA, 1988, p. 90, tradução nossa)<sup>54</sup>.

Tanto é assim que o estudante evolui mais rapidamente na aprendizagem, cometendo poucos erros, e o grau de transferência às outras situações é maior se comparado aos outros tipos. O estudante age independentemente, construindo a BOA mediante a orientação do professor, que atua nesse momento na ZDP do aprendiz e orienta o seu processo de aprendizagem.

Durante a elaboração da BOA é necessário introduzir o sistema de características suficientes ao conceito a ser formado – invariante conceitual – bem como o sistema de ações que condiciona a atividade a ser realizada com o conceito em questão – invariante operacional ou procedimental (REZENDE; VALDES, 2006;

---

<sup>54</sup> La base orientadora del tercer tipo tiene una composición completa, los orientadores están representados en su forma generalizada, característica para toda una clase de fenómenos. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

NÚÑEZ, 2009). A invariante constitui um aspecto geral, comum às situações, sendo a essência da situação problema.

A invariante se refere à essência que justifica um conjunto de situações-problemas e os procedimentos gerais de sua solução: invariante conceitual e invariante procedimental. A invariante se relaciona com o conjunto de situações segundo o par de categorias dialéticas: essência-fenômeno. Essas invariantes constituem o conteúdo da BOA tipo III. (NÚÑEZ, 2009, p. 103).

Por todas as características apontadas na explicitação do terceiro tipo de base orientadora – BOA III – podemos afirmar que a organização do ensino feita por esse tipo de base orientadora, que caracteriza o ensino sistêmico-teórico, é bastante eficiente para a promoção da aprendizagem do estudante, uma vez que, conforme argumenta Galperin (1987),

[...] como resultado do ensino segundo o terceiro tipo, no quadro das coisas ocorrem três mudanças fundamentais: no lugar de “simplesmente a coisa” aparece um conjunto de parâmetros relativamente autônomos; no lugar de “simplesmente a propriedade”, o conjunto de suas “unidades fundamentais”; no lugar da multiplicidade sem ordem das partes, a organização das unidades fundamentais segundo um esquema, que resulta geral para todos os objetos da área estudada. (GALPERIN, 1987, p. 139, tradução nossa)<sup>55</sup>.

Em outras palavras, podemos dizer que, por fornecer um conjunto completo de condições que orientam o estudante na resolução de problemas, o grau de generalização da BOA III é maior em relação aos outros tipos, permitindo a ele que use esse esquema de orientação para solucionar situações-problemas mais gerais e não somente as particulares, pois “[...] sua essência está em prover os estudantes com meios de generalização teórica (com base em conceitos) que lhes permitam orientar-se de uma forma sistêmica no assunto estudado”. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 77,

---

<sup>55</sup> [...] como resultado de la enseñanza según el tercer tipo en el cuadro de las cosas ocurren tres cambios fundamentales: en lugar de “simplesmente la cosa” aparece un complejo de parámetros relativamente autónomos; en lugar de “simplesmente la propiedad”, el conjunto de sus “unidades fundamentales”; en lugar de la multiplicidad sin orden de las partes, la organización de las unidades fundamentales según un esquema, que resulta general para todos los objetos del área estudiada. GALPERIN, P. Sobre La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: Editorial Progreso, 1987. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.124-142.

tradução nossa)<sup>56</sup>. Para Talízina (1988), uma das consequências do ensino organizado mediante a elaboração da BOA III consiste em que

Uma característica dos estudantes que já assimilaram o modo de atividade com a base orientadora do terceiro tipo (sistêmico) é que são capazes de construir independentemente não somente as invariantes conhecidas do sistema, mas também as novas. (TALÍZINA, 1988, p. 105, tradução nossa)<sup>57</sup>.

Essa generalização denota um objetivo galperiniano: o desenvolvimento de uma metodologia geral de estudo e análise do conhecimento cultural a ser apropriado pelo estudante objetivando a conquista da autonomia em conduzir o processo de sua própria aprendizagem (GALPERIN, 1992).

No processo de ensino, a elaboração da BOA é necessária à realização das ações, visto que a orientação e a execução, ou a compreensão e a habilidade, são interdependentes. Embora sejam distintas, uma não existe sem a outra: as condições da orientação interferem na execução e sem essa não há produto, não há resultado. Elas se movimentam constantemente, se influenciando mutuamente, constituindo uma unidade.

A realização das ações pelo sujeito corresponde à etapa executiva do processo de formação das ações mentais. Esse processo concebido por Galperin desenvolve-se por meio de três etapas – material, verbal e mental – as quais decorrem das etapas anteriores – motivacional e de elaboração do esquema da BOA.

A etapa material ou materializada se caracteriza pela ação sobre os objetos concretos, por sua manipulação física, quer seja na presença desses objetos, quer por meio de suas representações materiais – diagramas, mapas, imagens (TALÍZINA, 1988, ARIEVITCH; HAENEN, 2005). Essa etapa caracteriza o ponto de partida da ação mental que será formada. No ambiente educacional, o estudante executa a ação monitorado pelo professor, podendo ser desenvolvida em pares ou grupos (NÚÑEZ, 2009). Nesse momento da formação da ação mental, os estudantes se guiam pelos esquemas da base orientadora da ação (BOA). Na etapa material são registrados

---

<sup>56</sup> [...] its essence is in providing the students with means for theoretical (conceptually based) generalization which allow them to orient themselves in a systemic way in the studied subject. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>57</sup>Una característica de los alumnos que ya asimilaron los modos de actividad con la base orientadora del tercer tipo (sistêmico) es que son capaces de construir independentemente no sólo las variantes conocidas del sistema, sino también las nuevas. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.



conhecimentos a respeito do objeto a ser trabalhado, os tópicos a serem abordados, etc. (GALPERIN, 1982; 1987; NÚÑEZ, 2009). Nesta etapa, os estudantes se apropriam do conteúdo da ação, enquanto o professor acompanha as operações que são desenvolvidas (TALÍZINA, 1988).

Na etapa verbal o uso da linguagem “guia” o trabalho, embora seja imprescindível, também, na etapa material. A linguagem é um instrumento de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento de extrema relevância para o desenvolvimento psíquico, visto que através dela, estabelecemos relações com os outros e com a realidade, aprendemos e nos desenvolvemos, apropriando-nos da cultura acumulada sócio historicamente. Conforme Arievitich e Haenen (2005) e Núñez (2009), nessa etapa a ação sobre os objetos concretos, ou sobre sua representação, é substituída pelo discurso oral ou escrito, ou seja, as ações passam a ser executadas verbalmente, como, por exemplo, levantar informações, participar de discussões. A razão pela qual a linguagem, nesta fase da execução, passa a ser a base para a interiorização das ações e desenvolvimento do pensamento reside no fato de que “O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza”. (VIGOTSKI, 2001a, p. 409).

Nessa etapa, então, são intensificadas as relações comunicativas entre os estudantes e destes com o professor para que a ação sobre o objeto de estudo seja efetivada, considerando-se o fato já apontado de que a linguagem é o elemento mediador essencial entre o sujeito e o objeto de sua aprendizagem (NÚÑEZ, 2009) e que “Os alunos elaboram na fala tudo o que realizam na prática, materialmente” (TALÍZINA, 1988, p. 111, tradução nossa)<sup>58</sup>. Para as interações a serem desenvolvidas nesse momento, professores e estudantes podem lançar mão das diversas linguagens: oral, escrita, gestual, musical.

A última etapa é a mental, quando o conteúdo sensorial da ação inicial se transforma em representação mental, um pensamento constituído acerca da ação objetual, de modo que “[...] a ação objetual e o pensamento sobre ela constituem os elos terminais de um processo único, e em sua sucessão genética esboçam o quadro de uma transformação do processo material em processo psíquico”<sup>59</sup>. (GALPERIN, 1987, p.

---

<sup>58</sup> Los alumnos formulan en el habla todo lo que realizan en la práctica, materialmente. TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

<sup>59</sup> [...] la acción objetual y el pensamiento sobre ella constituyen los eslabones terminales de un proceso único y en sucesión genética bosquejan el cuadro de una transformación del proceso material en proceso psíquico. GALPERIN, P. *Sobre La investigación del desarrollo intelectual del niño*. In: Editorial Progreso, 1987. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.124-142.

126, tradução nossa). Em outras palavras: é o produto da evolução da atividade prática do ser humano (TALÍZINA, 1988). A linguagem externa, nessa etapa, é substituída pela linguagem interna, “para si” (VIGOTSKI, 1998), isto é, linguagem para consigo mesmo, que proporciona ao sujeito – estudante – a possibilidade de estruturar e reestruturar seu pensamento. No final do processo, depois de terem passado pelas etapas anteriores, as ações estão internalizadas, os objetos antes representados material ou verbalmente, agora “estão na mente”, em forma de imagens, representações, conceitos. Nas palavras de Talízina,

Nesta etapa, a ação adquire muito rapidamente um desenvolvimento automático, se faz inacessível à auto-observação. Agora se trata do ato de pensamento, onde está oculto e se abre à consciência somente o produto deste processo. [...] Desta maneira, a ação mental tão distinta da externa, material, é produto da transformação por etapas, a última. (TALÍZINA, 1988, p. 112-113, tradução nossa)<sup>60</sup>.

Durante todo o processo de realização da formação das ações mentais por etapas, ocorre o controle, que, segundo Talízina (1988), muda de natureza durante esse processo, sendo inicialmente externo e depois como conduta do próprio estudante, conforme a lei genética geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com relação ao controle, Talízina postula que:

1. Nas primeiras etapas do processo de apropriação o controle deve realizar-se por operações.
2. No princípio da etapa material (materializada) e da verbal externa, o controle da forma externa deve ser sistemático, de toda a tarefa que se cumpre.
3. Ao final dessas etapas, assim como nas seguintes, este controle deve ser episódico, a pedido de quem estuda.
4. O modo de realização do controle (quem controla) não tem grande importância para a qualidade da assimilação. Ao mesmo tempo, a novidade do modo de controle, assim como as condições de emulação (no trabalho dos estudantes em pares, onde se realiza um controle mútuo) contribuem para a criação de uma motivação positiva de estudo. (TALÍZINA, 1988, p.117, tradução nossa)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> En esta etapa la acción adquiere muy rápidamente un desarrollo automático, se hace inaccesible a la autoobservación. Ahora se trata del acto del pensamiento, donde el proceso está oculto, y se abre la conciencia sólo el producto de este proceso; [...] De esta manera, la acción mental tan distinta de la externa, material, es producto de la transformación, por etapas, de la última. TALÍZINA, N. Psicología de la enseñanza. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

<sup>61</sup> 1. En las primeras etapas del proceso de asimilación el control debe realizarse por operaciones. 2. Al principio de la etapa material (materializada) y de la verbal externa el control en la forma externa debe ser sistemático, de toda tarea que se cumple. 3. Al final de estas etapas, así como en las siguientes, este control debe ser episódico, a petición del que estudia. 4. El modo de realización del control (quien

Além disso, convém ressaltar que a passagem das ações por todas as etapas leva em conta o conhecimento prévio do sujeito acerca do objeto envolvido e de como foi realizada a orientação (GALPERIN, 1989). Para Galperin, essas etapas fundamentais da internalização e suas formas associadas de pensamento são igualmente importantes. Quando as ações passam por essas etapas, há uma razoável garantia de que uma ação mental estará formada (ARIEVITCH; HAENEN, 2005), ocorrendo assim o processo de internalização, um processo de apropriação característico do ser humano.

No capítulo que segue, discutiremos a orientação e a execução da tarefa de estudo na proposta de Galperin como uma possibilidade metodológica a ser desenvolvida no processo de ensino humanizador.

---

controla) no tiene gran importancia para la calidad de la asimilación. Al mismo tiempo, la novedad del modo de control, así como las condiciones de emulación (en el trabajo de los alumnos por parejas, donde se realiza un control mutuo) contribuyen a la creación de una motivación de estudio positiva. TALÍZINA, N. Psicología de la enseñanza. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

## CAPÍTULO 4

### **ORIENTAÇÃO E EXECUÇÃO DA TAREFA DE ESTUDO NA PROPOSTA DE GALPERIN – UMA VIA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO HUMANIZADOR**

Este capítulo tem por objetivo mostrar como a orientação e a execução da tarefa de estudo na teoria da formação das ações mentais por etapas podem ser uma via metodológica para o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

Os dados que ilustram este capítulo provém de uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado (BASSAN, 2008). Nessa pesquisa, foram observados os trabalhos de oito professoras de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Marília. As observações feitas à prática pedagógica dessas professoras foram realizadas em situação de produção textual escrita, individual e coletiva, pelas crianças. Buscávamos informações relacionadas à forma como tais professoras organizavam e conduziam o processo de ensino de seus estudantes, no intuito de verificar quais seriam as relações entre o trabalho pedagógico do professor e as possibilidades de aprendizagem dos alunos que, naquele momento, se apresentavam em sua zona de desenvolvimento proximal para as ações de estudo voltadas à aprendizagem da escrita de textos. Com isso, objetivávamos perceber como, em maior ou menor grau, cada professor poderia ser um potencializador do desenvolvimento do aluno quanto a sua capacidade de produzir textos escritos.

Dentre tais professoras, uma se destacou pela forma como desenvolvia seu trabalho pedagógico. Em relação aos estudantes da escola na qual ela lecionava, os seus eram os que mais aprovação obtinham nas avaliações oficiais<sup>62</sup>. Essa situação se explicava pelo fato de ser a professora conhecida na escola por desenvolver um trabalho pedagógico de forma a possibilitar a aprendizagem de seus estudantes por meio de um ensino organizado com ajudas de diferentes níveis às crianças e caracterizado pela

---

<sup>62</sup>Embora os dados sobre essa afirmação não tenham sido gerados por ocasião de nossa pesquisa de Mestrado (BASSAN, 2008), obtivemos essa informação em conversa informal com a diretora da escola quando lá iniciamos a referida investigação.

orientação que dava a elas antes e durante a realização das ações de estudo. O resultado do trabalho orientado por essa professora são produções textuais escritas desenvolvidas pelos estudantes, os quais foram escolhidos por meio de sorteio realizado pela pesquisadora.

Para a exemplificação que pretendemos realizar, escolhemos textos produzidos em uma situação na qual o trabalho de produção textual foi desenvolvido em duplas de estudantes, tendo como tema “Trabalho infantil”, tema este que fazia do projeto escolar que se relacionava à questão do trabalho infantil, assunto que era trabalhado por todas as professoras na área de Língua Portuguesa da escola.

#### **4.1 A orientação dos estudantes para a execução da tarefa de estudo**

A parte orientativa do trabalho das crianças, que nos serve de exemplo, compreende toda a explicação fornecida pela professora antes da execução propriamente dita, mas que, eventualmente pode ser retomada em função da exigência de dada a situação. A execução se caracteriza pela realização das ações desenvolvidas pelos estudantes, isto é, pela escrita do texto com base nas orientações dadas pela professora e pelo uso de um esquema representativo de histórias tradicionais do gênero contos de fadas fornecido por ela para que se estruturassem as histórias que deveriam ser produzidas pelos estudantes. Diferentemente da proposta de Galperin, a professora trabalhou com um roteiro pronto, que não foi elaborado pelos alunos a partir de leituras e análises de textos do gênero selecionado para o trabalho que seria realizado pelos alunos.

Na ocasião, a professora trouxe figuras, fotografias e cartazes que tematizavam o trabalho infantil. Nas imagens trabalhadas, havia crianças em trabalho nas minas de carvão e descascando mandioca para a produção de farinha; crianças sujas, com aparência envelhecida para a idade real; crianças estudando e brincando.

A professora relata aos estudantes que as imagens relacionadas ao trabalho infantil destinam-se à escolha de uma delas a fim de produzirem um texto escrito. Orienta, primeiramente, a criação de um personagem e, após, justifica a produção textual escrita a ser realizada em duplas. Em seguida, as duplas são nomeadas pela professora.

A orientação segue por meio de questionamentos sobre as imagens exibidas:

*P.:\_ Desde a semana passada estamos trabalhando sobre o trabalho infantil, das crianças que não vão à escola porque têm que trabalhar. Lembra do menino que a professora contou que corta cana e não vai à escola? Vocês acham que esse menino tem acesso ao livro?*

*A:\_ Não.*

*P.:\_ Por quê?*

*A1:\_ Porque tem que trabalhar.*

*P.:\_ E é importante?*

*A2:\_ Sim, tem que saber ler e escrever para ser alguém na vida.*

*P.:\_ O trabalho infantil rouba um momento importante da vida das crianças, o tempo de aprender.*

Podemos observar, pela forma como a professora conduz o diálogo, o quanto direciona o processo de trabalho desenvolvido, deixando pouco espaço para o papel ativo do estudante no próprio momento de orientação, isto é, como reduz a possibilidade de que os estudantes possam expressar suas opiniões e questionamentos acerca do tema em questão e do próprio trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Convém ressaltar que, mesmo sendo mais diretiva, desempenhando uma conduta mais tradicional, a professora valorizava a questão da orientação no trabalho pedagógico desenvolvido, pois, por meio dele, os alunos produziam textos com mais êxito que os demais estudantes da escola, como já apontado anteriormente.

Embora fosse bastante diretivo, todo o diálogo ocorrido entre a professora e os estudantes objetivava inseri-los na atividade proposta – de produção textual escrita –, ou seja, prepará-los para a apropriação de novos conhecimentos, para formar novos conceitos (NÚÑEZ, 2009). De acordo com Talízina (1988), esse momento corresponderia à etapa motivacional, considerada como a etapa zero do processo de formação das ações mentais.

Voltada à consecução desse objetivo, a professora questionava os estudantes a respeito do tema a ser explorado para a escrita dos textos. Embora atuando com limites na consideração da opinião deles e, portanto, na valorização de seu papel ativo no processo, as questões levantadas “chamavam” os estudantes ao envolvimento. Outras questões, de natureza mais aberta, com maior margem de abertura para as manifestações individuais, poderiam ter sido feitas pela professora, tais como: Por que vamos trabalhar sobre o trabalho infantil? O que vocês já conhecem sobre o trabalho infantil? Além dos cartazes, imagens e fotografias, poderíamos utilizar mais algum material? Alguém de vocês conhece crianças que trabalham, ou já assistiu na TV a algum programa a respeito do assunto? Como poderíamos fazer esse texto? O que poderíamos dizer nesse texto? Por que fazer uma história e não outro gênero de texto? E assim por diante.

Tais questões, além de considerar a opinião dos estudantes, poderiam também “abrir” espaço para a criatividade deles, pois não haveria imposição de questões fechadas, em que o professor já fornece uma ou duas respostas ao estudante, competindo a ele apenas escolher entre uma opção ou outra, cumprindo, nesse caso, apenas uma tarefa do modo como o professor sugere, limitando sua experiência à realização de ações não pensadas por ele ou com sua participação. Quando isso acontece, o estudante não tem espaço para criar algo a partir da sugestão do professor, levando em consideração que para ocorrer o processo criativo no sujeito da aprendizagem, a experiência anterior é essencial, pois “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Por oscilar entre a abertura ao diálogo e a alta diretividade de suas proposições, a professora do caso ilustrativo, aqui focalizado, interage com as crianças, ouvindo, informando, respondendo, porém ainda de uma forma incipiente para que as crianças ampliassem o campo de suas experiências e, com isso, tivessem mais espaço para suas criações.

Retomando os dados a respeito da observação realizada na sala dessa professora, veremos, agora, como foi introduzida por ela a leitura das fotos tradutoras da representação de diferentes situações de trabalho empregando crianças:

*P.:\_ Quando vocês têm um livro, vocês lêem somente as palavras?*

*A3: \_ Não, os desenhos também.*

*P.:\_ Desenhos são imagens, então, nós fazemos leituras de imagens também.*

A professora chama um estudante para auxiliá-la, solicitando a ele que segure um dos cartazes com imagens sobre o trabalho infantil. Em cada imagem, a professora levanta questionamentos sobre qual seria a idade das crianças e o que estavam fazendo:

*P.:\_ Essas imagens são alegres?*

*A: \_ NÃO, tristes.*

*P.:\_ O preto e branco da foto dão a impressão de mais tristeza.*

A professora solicita a um estudante que segure um outro cartaz e novamente levanta questionamentos sobre as imagens, que, neste caso, são mais antigas. A professora continua:

*P.:\_ Os dois cartazes falam do trabalho infantil, o trabalho infantil acontece só hoje?*

*A.:\_ Não.*

*P.:\_ Ele vem da época da escravidão, passou pela época das fábricas até os dias de hoje (fotos de época do cartaz mais antigo mostram isso).*

Novamente outro estudante é solicitado a ajudá-la com mais um cartaz:

*P.:\_ Esse cartaz é diferente por quê?*

*A4.:\_ É desenho.*

*P.:\_ É desenho, mas mostra o quê?*

*A5.:\_ Criança estudando, brincando.*

*P.:\_ Isso, criança fazendo o que tem direito.*

*P.:\_ Eu queria mostrar isso, a realidade é o trabalho infantil, mas o que deveria acontecer é a criança brincar, estudar, fazer aula de informática. (aponta para figuras do terceiro cartaz).*

Na sequência, a professora introduz a tarefa de estudo para os estudantes:

*P.:\_ A proposta é a seguinte: vocês vão escolher uma foto dessas daqui e fazer uma estória. Mas não descritiva como a do menino que a gente viu, mas com personagem, falando do patrão, do trabalho infantil, com problema. Tem muita importância o personagem na estória, por isso, vou ler um texto sobre a importância do personagem.*

A professora lê, então, um texto que fala sobre personagens, descrição e outros tipos de texto. Depois disso, retoma o diálogo com eles:

*P.:\_ Antes de eu entregar a folha de produção, vocês vão fazer a criação do personagem no caderno e o cenário, que é o local, o espaço físico, tem que ficar claro para o leitor onde acontece a estória.*

E continuando com a orientação:

*P.:\_ Vocês vão criar primeiro o personagem: nome, apelido, características físicas (cor de cabelo, cor de olho, pele), características psicológicas (o que gosta, o que não gosta, tem medo,...)*

Observamos, dessa forma, o início da fase orientativa da tarefa das crianças, ainda na etapa zero: a professora faz questões juntamente com os estudantes acerca do tema em questão “Trabalho Infantil”. Das respostas fornecidas pelos estudantes emergem ideias para a execução da tarefa, que, neste caso, é uma produção textual escrita em duplas.

Embora esse diálogo se constituísse como um elemento importante da fase de orientação das crianças para a atividade de escrita, a professora poderia não se limitar, quanto ao levantamento de dados acerca do tema “trabalho infantil”, ao que as imagens



traziam, mas analisar a situação de uma forma crítica, indagando, juntamente com os estudantes o porquê da existência, no Brasil, do trabalho infantil, trabalhando, por exemplo, com questões a respeito da má distribuição de renda, um fator que decorre da forma como está estruturada a divisão social do trabalho no país.

Conforme as conclusões obtidas por Galperin em suas pesquisas (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000), a qualidade da aprendizagem depende do tipo de instrução fornecido aos sujeitos, pois, “o desenvolvimento cognitivo e a instrução são processos inerentemente inter-relacionados”. (p. 87, tradução nossa).

Desse ponto de vista, elencar informações nessa fase inicial do desenvolvimento da tarefa de estudo tem implicações para a qualidade da produção textual que se efetiva na parte executiva dessa tarefa, que, como afirmamos antes, é realizada em pares. Esse trabalho em duplas foi organizado pela professora de modo a que o estudante menos avançado fosse auxiliado pelo mais avançado. Porém, em nosso exemplo, pudemos perceber que, embora houvesse a tentativa em fornecer ajudas diferenciadas, na orientação e na execução não foi possível identificarmos – em sua integralidade – a ZDP e a lei geral do desenvolvimento. Estes conceitos concebidos por Vigotski, que nos indicam que, para

[...] aprender novos conceitos, novas generalizações, novos conhecimentos e novas habilidades, o aluno deve assimilar ações mentais adequadas. Isso supõe que tais ações se organizem ativamente. De início, assumem a forma de ações externas, que se formam em colaboração e [...] transformam-se em ações mentais internas, processo conhecido como internalização. (NÚÑEZ, 2009, p. 92).

Pela alta diretividade como conduz seu trabalho, podemos observar o quanto a professora em questão atua pouco na ZDP de seus estudantes, visto que faz mais por eles do que juntamente com eles. Na defesa do modelo de instrução mais promotor do desenvolvimento do sujeito em processo de aprendizagem, Galperin (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000) nos leva à compreensão de que não somente a fase orientativa, mas todo o processo de formação das ações mentais por etapas norteador do ensino sistêmico-teórico permite a ampliação das ZDPs dos estudantes, pois, “A aprendizagem no ensino sistêmico-teórico sempre ocorre na forma de ativa exploração do estudante do

assunto estudado sob a orientação de um professor” (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 77-78, tradução nossa)<sup>63</sup>.

No exemplo da professora a que vimos nos referindo, quando ela dá prosseguimento à fase orientação da tarefa de estudo dos aprendizes, escreve na lousa o roteiro para criação das personagens a serem incluídas nas histórias produzidas por eles, tal como segue.

*Roteiro para criação de personagens*

*A) Características físicas*

*Nome*

*Idade*

*Aparência*

*Olho*

*Pele*

*Cabelo*

*B) Características psicológicas*

*Qualidades*

*Defeitos*

*O que gosta*

*O que não gosta*

*C) Características sociais*

*Família*

*Condições econômicas (pobre/rico)*

*Onde mora*

*Trabalho*

*D) Cenário*

*Que lugar é esse?*

*Como é?*

*Época?*

Esse roteiro para a criação dos personagens poderia ser trabalhado não em separado, como fez a professora, mas como parte integrante do esquema tipológico (JOLIBERT e colaboradores, 1994) para elaboração de histórias, o qual nos propõe a ideia de uma estrutura que é comum aos contos, especialmente aos contos de fadas tradicionais (JOLIBERT e colaboradores, 1994).

---

<sup>63</sup> Learning in systemic-theoretical instruction always occurs in the form of students active exploration of the studied subject under the guidance of a teacher. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

Além disso, esse roteiro apresentado pela professora acaba por cercear a autoria de seus estudantes, pois estabelece a ordem na qual devem ser elencadas as características dos personagens e quais devem ser abordadas, não possibilitando que “as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e difusoras” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p. 22).

Na proposta de Jolibert e seus colaboradores, a autoria dos estudantes não é cerceada, pelo contrário, é estimulada. Os estudantes participam desde os primeiros questionamentos, da escolha de temas e das funções para quais os textos produzidos por elas desempenharão. As sessões das aulas são cooperativas e, como o próprio nome diz, envolvem a cooperação de todos: não somente o professor tem a contribuir, mas os estudantes também. Esses são ativos, ouvidos, pois “É preciso que as crianças que vão à escola possam trabalhar em um lugar que tenha sentido para elas e possam se engajar em sua própria aprendizagem [...]” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p. 33). Como podemos perceber, quando há a condução muito diretiva pela professora do processo de ensino, os estudantes acabam sendo submetidos a esse processo em vez de serem agentes dele.

Na sequência, a professora dialoga com os estudantes:

*P.:\_ O que vocês vão fazer? Escolheu a imagem? Vai pôr o nome, idade, aparência, vai descrever já pensando em forma de texto, olho, cabelo, condições de saúde (magro ou gordo). Terminou de explicar as características físicas, vai para as psicológicas, são mais difíceis porque vocês não vêem como as características físicas. As crianças são alegres?*

*A4:\_ Não, são tristes.*

*P.:\_ São crianças que não sabem ler nem escrever, são corajosas porque fazem o trabalho dos adultos. Família, mora com que, que tipo de trabalho ela faz, tem dinheiro? Não, é pobre. Terminou de fazer isso, cria o lugar, e cidade ou montanha? É roça? Pode usar o local da legenda: Santa Luz, Bahia (aponta para o cartaz).*

*P.:\_ Vocês têm dez minutos para fazerem essa atividade, porque depois, vou passar para entregar folhas de produção.*

Esse trecho de diálogo entre a professora e as crianças corrobora com o dito anteriormente acerca do roteiro, isto é, ele prevê uma ordem na qual devem ser pensadas as características dos personagens. As questões levantadas seguem a mesma ordem do roteiro. Como consequência, não há espaço para a criação dos estudantes, pois os elementos a serem pensados e a ordem em que devem aparecer no texto já estão dados.

Conforme observamos no diálogo anterior, os estudantes devem escolher a imagem do trabalho infantil, colocar o nome do personagem, sua idade e aparência, sendo que quanto a esta última, os traços físicos devem vir primeiro que os psicológicos. Esse é mais um indício a caracterizar a alta diretividade da professora na condução do trabalho pedagógico.

Na sequência, a professora passa pelas duplas, pergunta qual fotografia foi escolhida e fornece as orientações particulares que são necessárias, como sugere a conversa que mantém com A5:

*P.:\_ A5, quantos anos você acha que ele tem?*

*A5:\_ Dez.*

*P.:\_ Pode pôr dez pela aparência, só não pode pôr que ele tem cinco anos.*

Uma provável explicação para a conduta diretiva da professora pode estar na cobrança que costuma ser feita aos professores para que realizem com as crianças um número grande de produções a serem arquivadas em pastas especiais, as quais regularmente vistas pela coordenação da escola. Para que o trabalho de produção textual escrita seja feito em grande número durante o ano letivo, fica abreviado o trabalho criativo dos alunos que exige um pouco mais de tempo para ser pensado por eles e conduzido pelo professor. Um indício dessa alta produtividade de textos pode ser comprovada pela fala da professora ao distribuir as folhas para produção textual a cada dupla; nesse momento pergunta, referindo-se à posição da produção presente (meados de novembro) em relação ao número total de produções acumuladas desde o início do ano, e expressando, com isso, sua preocupação em tornar consciente para as crianças o montante de textos escritos já produzidos durante aquele período letivo:

*P.\_ Que número é essa produção?*

*A:\_ Setenta e nove.*

Com isso, encerra a primeira parte da orientação a ser continuada no dia seguinte com a orientação relativa à estrutura da história. Essa parte da orientação, acrescida às orientações para a composição das personagens e do cenário da história, é fornecida pela professora por meio da utilização de um esquema semelhante ao proposto no trabalho de Jolibert e colaboradores (1994) para a elaboração de histórias do gênero textual contos de fadas tradicionais pelas crianças. Nessa ocasião, a professora passa o cabeçalho na lousa e os estudantes o escrevem na folha de produção:

*Marília, 16 de novembro de 2006.*  
 Alunos - *Escriba*:.....  
 - *Criador*:.....

*Proposta: Criar uma estória a partir de uma imagem (trabalho infantil).*

A professora orienta que o texto a ser produzido será uma história e que os estudantes podem descrever o cenário no primeiro parágrafo, e as qualidades das personagens no segundo, se assim o desejarem, e, em seguida, narrar as ações nos parágrafos seguintes, de acordo com a estrutura proposta, já utilizada para outras produções. Ela escreve o esquema correspondente a essa estrutura na lousa, lendo-o em seguida em voz alta e explicitando-o para que todos tivessem consciência de cada um de seus elementos e o tomassem depois como referência para a produção:

***Situação inicial***  
***Evento Perturbador***  
***Ações***  
***Ação finalizadora***  
***Final***

O esquema fornecido pela professora se assemelha ao esquema tipológico referido por Jolibert e colaboradores (1994). Esse esquema ou superestrutura auxilia os estudantes na criação de seus contos (JOLIBERT e colaboradores, 1994), sem, no entanto, tolher a autoria deles, pois, na referida proposta de elaboração de textos, as crianças, antes da atividade de produção escrita, leem e analisam vários textos do mesmo gênero daquele que vai ser o seu objeto de escrita, tendo como objetivo impregnar as crianças com as características de tal gênero textual.

Todorov (1973)<sup>64</sup> apud Jolibert e colaboradores (1994) assim descreve uma história com uma estrutura do tipo quinário:

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável à qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais são idênticos. Consequentemente existem dois tipos de episódios em uma narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado para o outro. (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p. 27).

---

<sup>64</sup> TODOROV, T. *Poétique*. Collection Points, Seuil, 1973.

Na sequência, quando explica o esquema para produção de histórias do gênero contos de fadas tradicionais, a professora relembra uma outra situação na qual o esquema foi utilizado:

*P.:\_ Nós já vimos nos contos, no filme do Flick. Pode começar a estória pelo nome, pelo tempo ou pelo local, que é a situação inicial.*

*P.:\_ A estruturação quem faz é quem escreve. É você quem vai perguntar o que quer pôr no primeiro parágrafo, no segundo parágrafo...*

*P.:\_ No evento perturbador, colocar o problema, por exemplo: Juliano era escravo na fazenda onde trabalhava. Nas ações: o Conselho Tutelar foi lá... Ação finalizadora: Juliano saiu do trabalho, recebeu bolsa família. Final: o que aconteceu no final?*

*P. aponta para lousa e diz:\_ Escriba é quem escreveu e criador quem produziu a estória.*

*P.:\_ Não se preocupem com o final feliz, sei que vocês gostam, mas pode ter um final triste também.*

*P. diz pra uma dupla:\_ Se ela (aluna) não sabe, põe o título, pula uma linha e pergunta o que você quer pôr no primeiro parágrafo.*

*A6:\_ O que é qualidade?*

*P.:\_ É o que a pessoa tem de bom, é corajosa.*

*A7 mostra produção para P. que lê e diz:\_ Quem é esse menino? O que ele faz? Ainda no primeiro parágrafo.*

O esquema fornecido pela professora é um instrumento teórico que permite ao aluno compreender a estrutura dos contos de fadas tradicionais e dele se utilizar para escrever seus próprios textos, aproximando-se, com isso, das orientações que caracterizam o ensino sistêmico-teórico, porém ressalvamos que esse esquema não foi produzido pelos estudantes, mas recebido por eles como um modelo pronto a ser seguido, ou seja, configurando apenas um exercício de aplicação de uma fórmula dada e não como uma ação voltada à elaboração de um conceito. Utilizado adequadamente, o esquema é um instrumento teórico que não serve apenas para a construção de uma história em particular, mas para qualquer produção textual escrita que tenha como objetivo “contar uma história do gênero conto de fadas tradicional”. Em outras palavras, por meio de representações do objeto material (no caso o esquema escrito), no ensino sistêmico-teórico, os estudantes se apropriam de uma metodologia geral para elaborar uma base orientadora a fim de solucionar qualquer situação problema em uma determinada área do conhecimento (no caso a produção escrita de uma história) (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000). Porém, o esquema não poderia ser dado pela própria professora, deveria ser trabalhado em um processo, no qual, inicialmente, fossem realizadas algumas leituras de textos desse tipo; com base nessas leituras, seria

feita a análise da forma pela qual se estruturam esse gênero de texto; para só depois de deduzida a estrutura, os estudantes partissem para a elaboração de sua própria produção textual.

Embora a professora não atuasse dentro do quadro teórico considerado neste trabalho – tinha conhecimento da Teoria Histórico-Cultural, mas desconhecia a Teoria de Galperin – ela considerava a orientação uma parte fundamental do processo de encaminhamento das ações que são realizadas durante a execução da tarefa de estudos pelas crianças.

Guarda também alguma similaridade com a proposta de Galperin a forma pela qual a professora conduziu a execução da tarefa dos estudantes no momento da produção escrita a que estamos nos referindo nesta parte de nosso trabalho. É o que veremos no próximo item.

#### **4.2 A execução da tarefa de estudo pelos estudantes**

Durante a execução da tarefa de estudos pelas crianças da sala de aula da professora pesquisada, os estudantes desenvolvem as ações conforme as orientações fornecidas por ela, tendo como base a estrutura geral de organização das histórias de contos de fadas tradicionais que, como assinalamos antes, poderia se caracterizar como um instrumento que leva o sujeito a se apropriar de uma metodologia geral para solucionar o problema central da tarefa de estudos.

Essa metodologia geral é parte constitutiva da base orientadora do tipo de ensino sistêmico-teórico e supõe uma análise teórica sobre os objetos e fenômenos, sendo sua característica principal a descoberta da origem e da estrutura geral de tais objetos e fenômenos (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000). A análise teórica objetiva

[...] (a) discriminar entre diferentes propriedades do objeto ou fenômeno, (b) estabelecer a unidade básica de análise de uma propriedade particular, e (c) revelar à criança as regras gerais (comuns a todos os objetos da área estudada) de como essas unidades estão combinadas em fenômenos concretos. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 77, tradução nossa)<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> [...] (a) discriminating among different properties of the object or phenomenon, (b) establishing the basic unit of analysis of a particular property, and (c) revealing to the child the general rules (common to all objects in the studied area) of how those units are combined into concrete phenomena. [...] ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

O ensino sistêmico-teórico permite, então, a formação de ações de orientação – bases orientadoras da ação – as quais são formadas hoje sob a mediação do professor, mas que o estudante poderá usá-las autonomamente e até mesmo reestruturá-las no processo de formação de outros conceitos, de resolução de outros problemas. Esse tipo de ensino envolve todas as condições necessárias para uma execução efetiva, as quais são apresentadas ao estudante como um sistema – um esquema – significativo, que poderá ser generalizado para a resolução de outras situações (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000). Em outras palavras, esse ensino

[...] se diferencia, em primeiro lugar, pela habilidade com a qual o sujeito forma individualmente a imagem orientadora completa da ação. Claro, isso é necessário ensinar ao sujeito, e para isso, antes de tudo, é necessário muni-lo de uma análise que lhe permita diferenciar os pontos de apoio de qualquer tarefa (nos limites de uma área dada). (GALPERIN, 2003, p. 245, tradução nossa)<sup>66</sup>.

Para formarmos a base orientadora própria do ensino sistêmico-teórico, não basta sabermos dos aspectos aparentes de um objeto, como é o caso do ensino sistêmico-empírico e também do tradicional; mas sim de sua lógica interna – de seu funcionamento interno, para podermos generalizar teoricamente, elaborar e reelaborar essa base quando necessário, ações que somente são possíveis pelo ensino sistêmico-teórico.

Esse tipo de generalização não é possível no ensino tradicional porque este é baseado na memorização desvinculada da ação, da prática: ao estudante compete responder passivamente as questões propostas pelo professor e memorizar as informações por ele transmitidas. É um tipo de ensino no qual a participação do estudante durante o processo de estudos nem sempre é considerada pelo professor, que costumeiramente lida com seus estudantes como se fossem “recipientes vazios”: sem opiniões ou ações. Diferentemente do ensino sistêmico-teórico, no ensino tradicional, as condições dadas ao estudante apenas permitem resolver as propostas por meio da tentativa e erro, o que não possibilita a generalização teórica.

---

<sup>66</sup> [...] se diferencia en primero lugar por la habilidad del sujeto de formar individualmente la imagen orientadora completa de la acción. Claro, esto es necesario enseñárselo al sujeto, y para eso ante todo es necesario armarlo de un análisis tal que le permita diferenciar los puntos de apoyo de cualquier tarea (en los límites de una rama dada). GALPERIN, P. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones de los conceptos. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs.). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 146-243.



De forma semelhante ao tradicional, o ensino sistêmico-empírico tampouco alcança essa generalização. Mesmo havendo a diminuição da tentativa e erro, a orientação não é a da elaboração de um esquema orientador que resolva os problemas de determinado campo de estudo de maneira generalizada, mas é uma orientação que supõe para cada situação-problema desse campo a necessidade de uma nova orientação.

Entretanto, desde a orientação inicial para execução, no tipo de ensino sistêmico-teórico, o estudante participa ativamente do processo, as opiniões e ações dos estudantes são levadas em consideração pelo professor, ou seja, o ensino é conduzido de modo a ser compartilhado. Ao se apropriar da base orientadora, o estudante passa a generalizar as formas de resolver as situações propostas, uma vez que essa apropriação diz respeito ao funcionamento interno do objeto estudado e não somente ao aspecto externo, o que implica habilidade de análise e investigação – aspectos do pensamento teórico.

No caso da professora a que estamos nos referindo, ilustrativamente, na condução do processo de elaboração das histórias sobre o tema “Trabalho Infantil”, a execução dessa tarefa ocorreu na relação entre pares com diferentes níveis de desenvolvimento, situação na qual, conforme informamos anteriormente, o par mais avançado auxilia o menos avançado, registrando as idéias que ambos organizam ao longo do processo de produção textual escrita.

No trabalho da professora em questão é possível fazer uma aproximação entre as fases de desenvolvimento da tarefa de produção do texto escrito pelas crianças e as etapas de formação das ações mentais propostas por Galperin.

Assim, o momento inicial de desenvolvimento da tarefa de produção textual pelas crianças ocorre tendo como referências as orientações para a caracterização do espaço e das personagens, bem como o esquema próprio da estrutura que subjaz ao texto narrativo do tipo conto. Essa parte do trabalho pode ser aproximada à etapa material de execução das ações, proposta como a primeira etapa de execução da tarefa de estudos na teoria de Galperin sobre a formação por etapas das ações mentais, durante a qual os estudantes se valem ou da manipulação física dos objetos concretos ou de formas materializadas desse objeto, como diagramas, mapas, etc. No caso, a professora e os estudantes fazem uso de uma forma materializada do objeto de estudo – conto de fada tradicional -, por meio do esquema representativo da estrutura desse gênero textual, para retomar a referência pela qual produzirão suas histórias.

Na sequência das ações das crianças com vistas à produção do texto a respeito do trabalho infantil, os pares constituídos são orientados a discutirem primeiro o que vai

ser escrito e depois a registrarem aquilo que foi acordado pela dupla, de modo que o que orienta a ação nesse momento é a linguagem, tal como propõe o segundo tipo de ação da parte executiva da tarefa de estudos - a ação verbal - conforme o processo elaborado por Galperin para a formação das ações mentais. Por meio da linguagem, que guia o processo interativo nesse momento da execução, objetivada pelos diálogos e pela negociação de significados, a ação se desenvolve.

Esse processo propicia a elaboração do pensamento, por parte dos estudantes, sobre a construção do texto, ou seja, por meio desse processo internalizam o conceito (nesse caso a estrutura da história do gênero conto de fada tradicional) constituidor do conteúdo da etapa mental de formação das ações mentais. O nível em que o conceito se forma como uma consequência desse processo, se expressa na própria produção textual resultante do trabalho em duplas, por meio da qual podemos identificar se o conceito “conto” foi ou não apropriado e em que nível se deu essa apropriação.

Durante esse trabalho, a professora passa pelas carteiras dos estudantes, supervisionando a execução da tarefa, e, toda vez que percebe que a execução não está de acordo com a orientação, ela retoma a orientação com base no esquema na lousa, mantendo ativa a base orientadora da ação.

Observa-se, portanto, que, tal como na proposta de Galperin, a atividade de estudo desenvolvida pela professora apresenta três componentes básicos coexistentes: os componentes de orientação, de execução e de controle.

Entretanto, diferentemente do processo de formação das ações mentais por etapas, que prevê a participação ativa do estudante em todos os momentos que o constituem, o trabalho de produção textual conduzido pela professora limitou a ação dos sujeitos a escolhas previamente feitas pela professora, caracterizando, para os alunos, uma situação mais próxima de “seguir instruções” que “agir sobre o objeto de estudo” para encontrar a solução da tarefa de elaboração do texto escrito.

Seguem, então, as produções específicas da amostra coletada realizadas conforme a proposta: “criar uma história a partir de uma imagem (trabalho infantil)”. Após cada texto, há uma síntese feita com base no esquema estrutural da narrativa, identificando as partes do texto que correspondem aos seus elementos constitutivos, para que se tornasse possível verificar se o conceito “conto de fada tradicional” havia sido apropriado pelas crianças e em que nível isso poderia ter acontecido.

## **Texto 1**

Escreva: E.A.

Co-autor: L.S. (sujeito da pesquisa).

*O menino trabalhador*

*Era uma vez, um menino que trabalhava para sustentar sua família ele, chamava Lucas tinha 2 irmãos ele tinha 10 anos, Lucas morava em Portugal [Portugal], morava com sua família.*

*Ele era um menino muito trabalhador seus irmãos chamavam Rafael e Leonardo sua mãe chama [chamava] Rosa e seu pai chama[va] Roberdo [Roberto] sua mãe cuidava dos irmãos e seu pai [pai] trabalhava com ele.*

*Um dia sua mãe foi trabalhar e seu pai também Lucas voltou para escola e seus irmãos foram [foram] para o pré assim [assim] a família de Lucas viveu muito feliz [feliz].*

*Toda criança tem direito [direito] a [à] educação!*

De acordo com o esquema fornecido pela professora, o texto pode ser assim analisado:

**Situação inicial:** caracterização do menino Lucas – 1º e 2º parágrafos.

**Evento Perturbador:** está implícito no 2º parágrafo. Ele trabalhava com o pai, por isso não podia estudar.

**Ações:** 3º parágrafo: Um dia o pai e a mãe foram trabalhar.

**Ação finalizadora:** 3º parágrafo: Lucas e seus irmãos voltaram para a escola.

**Final:** 3º parágrafo: a família de Lucas viveu feliz. Há mais um adendo, no 4º parágrafo, sob a forma de preceito (“Toda criança tem direito [direito] a [à] educação!”).

O par EA/LS demonstra ter se apropriado da estrutura completa da narrativa, mas ainda desenvolve a trama de forma muito simplificada, isto é, sem conseguir pensar ações diferenciadas entre a ação inicial e a final: apenas uma ação foi mencionada. Porém, esta foi a única dupla que acrescentou um elemento posterior à parte final da trama, mostrando que incorporou à história elementos da discussão que fizeram sobre o trabalho infantil.

**Texto 2**

Escreva: B.A.

Co-autor: N.A. (sujeito da pesquisa).

*O João [des] casando [descascando] batata*

*Era uma vez um menino que trabalhava todos os dias colhendo batatas.*

*A família deles [dele] eram [era] muito pobre então [então] o menino que se fazia lá na fazenda as batatas e colocavam em pacotes levavam para casa um pouco problema é que não tinha dinheiro nem comida só um pouco de batatas.*

*Então ele teve uma idéia de começar vender as batatas. Ele gostava de chocolate de andar de bicicleta ele é trabalhador [trabalhador] e corajoso ele era muito pobre.*

*Então ele passava nas estradas e ruas vendendo batatas e ele conseguil [conseguiu] arrumar dinheiro e conseguil [conseguiu] também comida para comer e muito dinheiro.*

*E a família foi trabalhar o pai [a] mãe o João menino foi para escola e incinou [ensinou] ele a ler e escrever a vida deles [eles] viveram felizes para sempre.*

Analisando o texto de acordo com o esquema fornecido pela professora, temos:

**Situação inicial:** caracterização do menino no 1º parágrafo (menino que trabalhava todos os dias colhendo batatas), no 2º (a família era pobre, não tinham dinheiro, apenas um pouco de batata) e também no 3º (“gostava de chocolate de andar de bicicleta ele é trabalhador [trabalhador] e corajoso ele era muito pobre”).

**Evento perturbador:** 3º parágrafo: um dia começou a vender batatas.

**Ações:** 4º parágrafo: (“vendendo batatas (...) ele conseguil [conseguiu] arrumar dinheiro e conseguil [conseguiu] também comida para comer e muito dinheiro”).

**Ação finalizadora:** 5º parágrafo: os pais do menino João foram trabalhar, ele pôde ir para escola.

**Final:** 5º parágrafo: viveram felizes para sempre.

Esta dupla consegue, também, fazer sua história com a estrutura completa da narrativa, tal como foi proposto para a execução da tarefa. Neste caso, a dupla expande mais a parte central da narrativa do que a dupla anterior, ao indicar as ações que, na sequência representam a melhoria das condições de vida da família.

### **Texto 3**

Escreva: L.F. (sujeito da pesquisa).

Co-autor: J.R.

#### *O menino cortando batata*

*Um dia rodrigo [Rodrigo] estava cortando batata e ele tinha um sonho e o sonho dele era estudar e ele não teve a oportunidade.*

*E ele não te [teve] a oportunidade e por isso ele fica cortando batata e ele tem 11 anos e ele fica muito suado.*

*E o nome dele é rodrigo [Rodrigo] e um dia o homem fo [foi] na casa dele para ir pro orfanato para onde ele ficou um tempo lá.*

*E ele saiu do orfanato e ele volto [voltou] para a escola e ele voltou para colher batata ele e o pai dele.*

*E emtão [então] eles ficou [ficaram]colhemdo [colhendo] batata a tarde inteira [inteira] ela [ele] pegou um saco e encheu de batata*

Conforme o esquema fornecido pela professora, esse texto pode ser assim analisado:

**Situação inicial:** Caracterização do menino Rodrigo no 1º, 2º e 3º parágrafos.

**Evento perturbador:** (antecipado para o início da história em meio à caracterização da personagem e completado no 3º parágrafo) ele não teve oportunidade de estudar e trabalha cortando batatas/ “um dia o homem fo [foi] na casa dele para ir pro orfanato”.

**Ações:** 3º parágrafo: ficou um tempo no orfanato.

**Ação finalizadora:** 4º parágrafo: “ele saiu do orfanato e ele volto [voltou] para a escola e ele voltou para colher batata ele e o pai dele.”

**Final:** 5º parágrafo: o menino e o pai dele ficaram colhendo batatas

De forma similar às duas primeiras, esta dupla conseguiu escrever seu texto com a estrutura completa da narrativa, mas ainda demonstra falta de clareza para a introdução na história da ação que deflagra as demais: a ação inicial foi introduzida em meio à caracterização dos personagens no primeiro parágrafo e acabou de ser explicitada no terceiro parágrafo.

#### **Texto 4**

Escreva: J.P. (sujeito da pesquisa).

Co-autor: A.S.

#### *Criança triste*

*Em tantos anos de trabalho uma menina popre [pobre] na rosa [roça] trabalhando para o homem e o homem chamava ela de inpregada [empregada] mas ela se chamava Bianca.*

*Até que a mãe dela arumou [arrumou] um trabalho e a menina fiou muito felis [feliz] mas ela ficou mais felis porque o pai tinha arumado [arrumado] trabalho e ela foi para a escola e ficou felis e ficou rica.*

De acordo com o esquema fornecido pela professora, temos:

**Situação inicial:** Caracterização da menina (1º parágrafo: pobre, trabalhava na roça, chamada de empregada pelo patrão, chamava-se Bianca).

**Evento perturbador:** 2º parágrafo: a mãe arrumou emprego.

**Ações:** ---

**Ação finalizadora:** 3º parágrafo: o pai também conseguiu trabalho e a menina foi para escola.

**Final:** 3º parágrafo: ela ficou feliz e rica.

Esta dupla, embora demonstre ter assimilado o esquema sequencial de organização das ações, conforme o modelo esquemático proposto, demonstra, por outro lado, ainda não dominar todos os elementos desse esquema: deixam de expandir a trama com as ações decorrentes da ação inicial.

### **Texto 5**

Escriba: T.H. (sujeito da pesquisa).

Co-autor: J.P.

#### *Escravidão*

*Ana é uma menina que trabalhava o dia inteiro para ajudar a sua família, tirando borracha das árvores. Ela tem 10 anos e quer ajudar a família.*

*Mas ela não tinha condição [condição] de ajudar a família e por isso [por isso] que ela tinha que trabalhar.*

*Um dia seu pai ganhou na loteria 10.000.000,00 (10.000.000,00) e eles mudaram de vida.*

*Eles se mudaram para a cidade e eles ficaram com uma vida melhor.*

Tendo como base o esquema fornecido pela professora, o texto pode ser assim analisado:

**Situação inicial:** Caracterização da menina no 1º e 2º parágrafos (tinha dez anos, trabalhava, ajudava a família).

**Evento perturbador:** 3º parágrafo: pai ganhou na loteria.

**Ações:** ---

**Ação finalizadora:** 3º parágrafo: e eles mudaram de vida e (4º parágrafo) de cidade.

**Final:** 4º parágrafo: e tiveram uma vida melhor.

De forma similar, esta dupla também demonstra ter assimilado o esquema estrutural da narrativa, sem, no entanto dominar todos os elementos desse esquema; também eles deixam de expandir a trama central com as ações decorrentes da ação inicial.

Observando o total dos textos produzidos pelos estudantes da amostra, podemos afirmar que todos se mantiveram dentro do tema “Trabalho Infantil”, sem se desviar, portanto, do tema combinado, e as produções textuais da maioria (três dos cinco sujeitos, de forma completa e dois de forma incompleta) levaram em consideração os elementos – situação inicial, evento perturbador, ações, ação finalizadora, final – presentes no esquema explicitado aos estudantes durante a orientação e retomado com eles para a execução do trabalho.

Entretanto, apesar de levarem em conta o esquema proposto pela professora como norteador da produção, os estudantes não conseguiram expandir seus textos para além das informações trazidas pela professora, não acrescentando, portanto, novos elementos às histórias. Como já dissemos antes, a capacidade de criação da criança está intimamente relacionada com as experiências que acumulou ao longo de sua existência. Como não são crianças que não vivenciavam elas próprias a dura realidade do trabalho infantil, a exploração do tema na etapa inicial de seu preparo para a realização da produção escrita necessitaria, mais dinamicamente, com maior participação das crianças, ter sido encaminhada por meio de materiais variados – vídeos, textos de leitura, depoimentos de pessoas – para propiciar aos estudantes um volume maior de informações com as quais pudessem lidar no momento em que, em duplas, discutiram a organização dos textos e o produziram. Daí a razão pela qual, seguindo apenas as informações contidas nos rápidos diálogos que mantiveram com a professora sobre o tema, por meio dos cartazes, as crianças não se tornaram capazes de tomar outras decisões sobre o que escrever além daquelas apresentadas imediatamente antes do trabalho de produção escrita. Em síntese, elas escreveram o que a professora argumentou, não foram além.

Para Galperin, a generalização teórica acontece quando através da apropriação das orientações se criam as condições para que a criança tome as decisões correlacionadas à execução da tarefa que deve ser desenvolvida.

Pensando na questão da função social da escrita e mais especificamente em uma de suas funções – a comunicação -, os textos dos estudantes deveriam comunicar ao leitor, embora por meio de uma produção ficcional, aquilo que eles pensavam sobre o tema proposto, mas se limitaram, como vimos, a dizer o que a professora explicou. Como resultado da forma como a professora conduziu a proposta de trabalho, a narrativa dos estudantes apresentou elementos restritos à discussão levada a efeito antes da produção, havendo, com isso, limitação na autoria dos estudantes. Constatada essa

situação, seria necessário que a professora tivesse retomado com os estudantes o esquema estrutural da narrativa e a própria base orientadora da ação, elegendo com eles os possíveis elementos que faltaram em suas produções escritas para que elas conseguissem cumprir adequadamente sua função comunicativa. Essa ação de retomada das etapas e da BOA é o que Galperin chama de controle.

Sintetizando as interpretações, podemos afirmar que as três primeiras produções textuais escritas apresentam um nível melhor de apropriação do conceito “conto de fada tradicional” se comparada às duas últimas produções. Nas três primeiras, como vimos, foi possível a identificação de todos os elementos presentes no esquema da narrativa, porém, nas duas últimas produções textuais, não foi possível a identificação das “ações”, o que, de certa forma, enfraqueceu mais o texto em relação às outras, denotando a apropriação ainda incipiente do conceito “conto de fada tradicional”, ou seja, os sujeitos conseguem elaborar a sequência de ações, desde que iniciam seus textos até que os terminam, mas não expandem a trama de forma suficiente.

A redução da eficiência do esquema narrativo para a produção textual dos alunos da amostra pode ter como causa a forma pela qual foi incluído na base orientadora das ações dos estudantes: em vez de ter sido fruto de análises do aluno a diferentes textos do mesmo gênero, ele foi introduzido como um esquema já pronto a ser seguido na execução da tarefa de estudo. Nesse caso, a base orientadora da ação dos alunos aproxima-se mais da BOA II, que implica uma orientação completa, mas uma base orientadora elaborada para uma situação em particular, no caso, a elaboração de uma história do gênero conto de fada tradicional; essa BOA faz parte do tipo de ensino caracterizado como sistêmico-empírico, no qual

[...] a criança é provida de todas as necessárias condições (critérios, indicações, dicas, algoritmos de ação) para realizar a tarefa adequadamente. Essas condições são organizadas como um sistema compreensível em uma forma simbólica generalizada. A criança fica, então, capacitada a usar esse sistema de forma completa, desde o início, como uma nova ferramenta cognitiva que provê uma base de orientação para lidar com certas classes de tarefas dentro de um dado domínio de conteúdo. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 75, tradução nossa).<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> [...] the child is provided with all the necessary conditions (criteria, indications, clues, algorithms of action) to adequately perform the task. These conditions are organized as a comprehensible system in a generalized symbolic form. The child is therefore enabled to use this system in its fullness, from the very beginning, as a new cognitive tool providing an orientation basis to handle certain classes of tasks within a given subject domain. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive



Para que o trabalho da professora fosse organizado em conformidade com a instrução do tipo sistêmico-teórica, seria necessário que os estudantes fizessem a análise teórica do objeto de estudo, de modo a descobrir a gênese e a estrutura desse objeto, suas características essenciais. Desse modo, poderiam chegar ao conceito teórico que seria utilizado como um meio de solução de novas tarefas (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000), pois para o ensino sistêmico-teórico, um dos objetivos é “aprender a aplicar um esquema de referências conceituais para orientar a ação e não simplesmente aprender conceitos em si mesmos”. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1213).

Apesar de todos os limites que cercam a prática pedagógica da professora citada neste trabalho, observamos que a orientação é um elemento presente em seu trabalho, orientando e dirigindo a execução da tarefa de estudos das crianças. Pelos resultados obtidos, embora não tivéssemos acompanhado o trabalho da professora e das crianças em novas produções, é possível afirmar que o nível de generalização obtida com essa tarefa possibilitaria a transferência desse aprendizado para novas situações de produção em que o mesmo esquema fosse requerido. Isso confirma o pressuposto de Galperin de que a forma como a orientação é conduzida pode interferir na qualidade do produto da execução – no caso, as produções textuais escritas dos estudantes.

Como vimos, o esquema apresentado de antemão evidencia as condições nas quais a elaboração da história deverá ser desenvolvida, visto que, “a tarefa não consiste simplesmente em formar a ação [a elaboração da história - LB], mas em desenvolvê-la sob propriedades previamente traçadas”. (GALPERIN, 1986, p. 115, tradução nossa)<sup>68</sup>. Dessa forma, embora não conhecendo a proposta galperiniana, a professora desenvolve seu trabalho de forma aproximada à proposta elaborada e defendida por Galperin no que tange ao aspecto da orientação.

---

Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>68</sup> La tarea no consiste simplemente en formar la acción, sino en desarrollarla con determinadas propiedades previamente trazadas. GALPERIN, P. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana. Editorial Pueblo e Educación. 1986, p. 114-118.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de desvelarmos as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, de P. Galperin, para a organização da atividade de ensino voltada à humanização do estudante, pudemos verificar que, dentre as possibilidades de encaminhar o trabalho pedagógico, três se destacam: a do ensino tradicional, a do ensino sistêmico-empírico e a do ensino sistêmico-teórico. Este último – caracterizado pela BOA III – é aquele que, para Galperin, em comparação com o ensino tradicional e o sistêmico-empírico, mais impacta a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000), pois ele propicia ao estudante condições para, mais rapidamente, atuar de maneira autônoma, por fornecer subsídios para a generalização teórica nas situações de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento teórico. Em suas pesquisas, nas quais ele investigou as consequências do ensino sistêmico-teórico para o desenvolvimento dos sujeitos, Galperin afirma que,

[...] a maioria das crianças avançou do nível empírico-ingênuo para o modo teórico de pensamento no campo específico de solução de problemas com ampla transferência para outros campos e generalização teórica [...] De modo importante, o ensino sistêmico-teórico levou a um substancial progresso não apenas no conhecimento das crianças, mas também em seu amplo funcionamento cognitivo. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 82, tradução nossa)<sup>69</sup>.

Em relação ao impacto positivo no processo de desenvolvimento humano, o ensino sistêmico-teórico tem maiores perspectivas. Sem dúvida, ele é o tipo de ensino que se adianta ao desenvolvimento, pois o professor orienta o estudante, propiciando condições para que ele possa agir autonomamente na resolução das tarefas, implicando um tipo de ensino que incida na ZDP do estudante; ou seja, o professor juntamente com o estudante elabora a base orientadora da ação hoje, por meio da qual, o estudante sozinho conseguirá generalizar e resolver outras tarefas propostas amanhã.

---

<sup>69</sup> [...] most of the children advanced from the naive-empirical to the theoretical way of thinking in domain-specific problem solving with wide transfer to other domains and theoretical generalization [...] Importantly, the systemic-theoretical teaching led to substantial progress not just in children's knowledge but also in their wider cognitive functioning. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

Diferentemente, o ensino do tipo tradicional acontece, geralmente, “[...] pela seleção gradual e em grande parte assistemática (por ensaio e erro) de versões bem sucedidas de solução de problemas, com pouca transferência ou generalização de conhecimento e com grande ênfase na memorização por repetição”. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 83, tradução nossa)<sup>70</sup>.

Assim concebido, esse tipo de ensino limita a possibilidade de desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende: segundo Arievitch e Stetsenko (2000), as pesquisas realizadas por Galperin não encontraram no ensino do tipo tradicional “[...] nenhuma evidência clara de efeito positivo direto sobre o desenvolvimento cognitivo da criança”<sup>71</sup>. (p. 84, tradução nossa). Os sujeitos ganham em conhecimento, mas a qualidade de seu desenvolvimento é inferior àquela conseguida com o ensino do tipo sistêmico-teórico, ficando os resultados na dependência muito mais “do esforço individual e da sorte”. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 83, tradução nossa)<sup>72</sup>.

De forma similar, o ensino do tipo sistêmico-empírico, embora a qualidade do conhecimento e das habilidades adquiridas pelo estudante seja superior àquela que é própria do ensino tradicional, ele também não fornece evidências claras de que haja um efeito positivo direto dessa instrução sobre o seu desenvolvimento.

De acordo com Arievitch e Stetsenko (2000), nas pesquisas realizadas por Galperin, “[...] a transferência (generalização) do conhecimento adquirido era limitada a certos objetos em um dado campo”. (p. 84, tradução nossa)<sup>73</sup>. Por ser um tipo de ensino que tem um sistema empírico de orientação das ações,

As propriedades dos objetos ou fenômenos (por exemplo, nos critérios para classificação ou na formação de conceito) são representadas empiricamente, isto é, em suas características formais e sem explicação de como aquelas propriedades emergem. Isto torna muito

---

<sup>70</sup> [...] through gradual and mostly unsystematic (through trial-and-error) selection of successful versions of problem solving with little transfer or generalization of knowledge and with a heavy emphasis on rote memorizing. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>71</sup> [...] no clear evidence of direct positive effect on the child’s cognitive development. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>72</sup> Of individual effort and luck. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>73</sup> The transfer (generalization) of acquired knowledge was limited to certain objects in a given domain. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

difícil para a criança chegar à generalização com base em conceitos da maior parte das relações entre objetos concretos e fenômenos no campo estudado. Consequentemente, o modo de pensar da criança sobre as coisas nesse campo permanece imutável. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 84, tradução nossa)<sup>74</sup>.

Em contraposição a esses dois tipos de ensino, o sistêmico-teórico “arma os estudantes com um método de análise baseado na discriminação de unidades básicas do material no campo dado e em regras gerais de combinação dessas unidades em um fenômeno concreto (empírico)”. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 85, tradução nossa)<sup>75</sup>. E, como consequência,

Essa análise, com o auxílio de critérios e procedimentos culturalmente desenvolvidos (tal como a medida), permite aos estudantes compreender e modelar a estrutura racional implícita de objetos e fenômenos empíricos e suas relações essenciais em uma disciplina estudada. (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p. 85-86, tradução nossa)<sup>76</sup>.

Por essa razão, o tipo de ensino sistêmico-teórico é adequado para possibilitar a formação planejada dos processos psíquicos (GALPERIN, 2003) como a formação das ações mentais por etapas. Para Galperin (1987; 2003), só é possível entender a dinâmica do funcionamento do desenvolvimento psíquico humano bem como seus mecanismos por meio da formação das ações mentais por etapas conforme o ensino sistêmico-teórico. Em outras palavras,

Atualmente, somente a organização da formação das ações mentais por etapas e conceitos (característicos do período de desenvolvimento que nos interessa) segundo o terceiro tipo de orientação [BOA III –

---

<sup>74</sup> The properties of objects or phenomena (e.g., in the criteria for classification or in concept formation) is represented empirically, that is, in their formal characteristics and without explanation of how those properties emerge. This makes it very difficult for the child to arrive at conceptually, based generalization of most essential relationships between concrete objects and phenomena in the studied domain. Consequently, the child’s way of thinking about things in the domain remains unchanged. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>75</sup> Systemic-theoretical arms students with a method of analysis based on discriminating basic units of material in the given domain and general rules of combining those units in a concrete (empirical) phenomenon. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

<sup>76</sup> This analysis with the help of culturally evolved criteria and procedures (such as measurement) allows students to understand and model the implicit rational structure of empirical objects and phenomena and their essential relationships within a studied discipline. ARIEVITCH, I.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal’perin’s Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

LB] sobre o objeto possibilita estudar o desenvolvimento intelectual em sua forma dinâmica, no jogo de suas forças motrizes e mecanismos constitutivos. (GALPERIN, 1987, p. 142, tradução nossa)<sup>77</sup>.

Dessa forma, nossa hipótese de que a teoria da formação das ações mentais por etapas seria uma possível via para a humanização do estudante pode ser confirmada. Em acordo com Rezende e Valdes (2006), assumimos a idéia de que

A pedagogia somente chegará a uma conclusão adequada para a discussão metodológica sobre o processo ensino-aprendizagem quando conhecer quais são as principais características das ações mentais e qual é a dinâmica do processo de formação dessas ações. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1214).

Há, portanto, uma estreita relação entre o desenvolvimento cognitivo do estudante e o tipo de ensino que ele recebe. Dependendo do tipo de ensino que é fornecido ao estudante será o tipo de pensamento, de raciocínio, de generalização, de qualidade do conhecimento e habilidades que ele poderá desenvolver em seu processo de aprendizagem. Ou seja, em correspondência com o tipo de ensino recebido, será o nível das mudanças qualitativas que se efetivarão no processo de desenvolvimento das formas de conduta superiores próprias do gênero humano.

No contexto do método de formação das ações mentais por etapas, a linguagem – uma das mais importantes formas superiores da conduta humana- tem papel relevante: ela se constitui como o componente orientador do segundo tipo de ações previstas para a interiorização das ações objetivas.

A linguagem escrita, em especial, é um processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (VYGOTSKI, 1995) pelo qual nós reestruturamos nosso pensamento, nossa conduta, nossas ações. Quando escrevemos, nós nos atentamos ao que registramos e nos apropriamos desse registro, adquirindo habilidades e capacidades que antes disso não nos eram acessíveis, e, com isso, transformando a qualidade de nosso psiquismo. A formação e o desenvolvimento dessa linguagem são, portanto, aspectos centrais para o desenvolvimento psíquico humano,

---

<sup>77</sup> En la actualidad, solo la organización de la formación por etapas de las acciones mentales y conceptos (característicos del período de desarrollo que a nosotros nos interesa) según el tercer tipo de orientación en el objeto abre la posibilidad de estudiar el desarrollo intelectual en forma dinámica, en el juego de sus fuerzas motrices y mecanismos constitutivos. GALPERIN, P. Sobre La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: Editorial Progreso, 1987. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.124-142.

pois ela movimenta o desenvolvimento de outras formas superiores de conduta, tais como: o pensamento, a imaginação, a criatividade.

A linguagem escrita implica, além disso, uma complexificação do desenvolvimento psíquico humano: é a apropriação da escrita que permite à criança alcançar um patamar superior em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKI, 1995). Os dados de produção escrita da história sobre o trabalho infantil que ilustram este estudo, oportunizaram a discussão de uma forma de elaboração de histórias com base na generalização teórica do objeto estudado, demonstrando esta possibilidade de desenvolvimento: a apropriação da linguagem escrita, viabilizando a objetivação do estudante em produções textuais escritas, coerentes e coesas, que possam cumprir a função social de comunicação e interação com o outro, dinamizando o processo de desenvolvimento humano; afinal, é pelas relações interpessoais que nos desenvolvemos.

Outra forma superior de conduta formada e desenvolvida no processo de humanização que se dá por meio do ensino sistêmico-teórico é o pensamento teórico, uma função psíquica superior especial do psiquismo humano. Por sua dinâmica, o ensino sistêmico-teórico implica a formação e o desenvolvimento de habilidades de análise e generalização teóricas, que permitem ao sujeito analisar e refletir sobre as coisas, as situações da vida em sua essência, em suas múltiplas relações por meio da investigação, da reflexão. Nesse processo, tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico a apropriação dos conhecimentos científicos e a formação de conceitos que são propiciadas pela escola. Para Rezende e Valdes (2006), o ensino sistêmico-teórico

[...] se propõe a assegurar ao aprendiz a oportunidade de aprender, por meio da prática, não só a fazer, mas, progressivamente, a entender e depois a explicar como e por que age desta ou daquela maneira. Posteriormente, o aprendiz deve também ser capaz de corrigir tanto a própria ação como a dos demais [...]. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1212).

A orientação metodológica derivada da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas possibilita-nos a compreensão de como são internalizados os conceitos que estão presentes desde a etapa material das ações sobre o objeto da atividade de estudo e que na última etapa dessa formação encontram-se já como representação mental do conhecimento acerca desse objeto. Isso nos permite pensar essa teoria como uma

possibilidade para viabilizar a elaboração de uma metodologia voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes, para que eles possam refletir sobre a realidade existente e busquem transformá-la. Em concordância com o que afirmam Abrantes e Martins (2006),

Tendo em vista as necessidades práticas do ser humano frente a uma realidade que merece ser transformada, consideramos a educação do pensamento um importante aspecto do psiquismo, a ser tomado como objeto de reflexão. O indivíduo desenvolvido necessita conhecer a realidade na qual está inserido, nela penetrar e identificar as tendências de movimento desta realidade e de sua própria realidade, para direcionar sua atividade no mundo em direção às forças *humanizadoras* da sociedade. Evidente que não é qualquer pensamento que pode realizar este desafio, apenas o pensamento que opera por conceitos, que reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações expressando sua universalidade. (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 11, grifos dos autores).

O pensamento que opera por conceitos se desenvolve de forma mais radical e eficiente nos limites do tipo de ensino sistêmico-teórico - concebido e analisado por Galperin (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000) - no interior do qual se torna viável o desenvolvimento do processo de formação por etapas das ações mentais e, conseqüentemente, do pensamento teórico que permite ao sujeito uma compreensão dos dados da realidade em suas propriedades intrínsecas, ou seja, em sua essência.

Por todo o exposto, podemos concluir que a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin se apresenta a nós como uma possibilidade metodológica para a organização da atividade de ensino voltada à formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e capazes de resolverem os problemas com que se defrontam na vida, isto é, como uma possibilidade de humanização do estudante.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Educ. Marx.*, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://www2.fc.unesp.br/revista\\_educacao/arquivos/Relacao\\_entre\\_conteudos\\_de\\_ensino\\_e\\_processos\\_de\\_pensamento.pdf](http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2007.

ARIAS BEATÓN, G. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

ARIEVITCH, I. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. *Mind, Culture and Activity*. v. 4, n. 10, p. 278-188, 2003.

\_\_\_\_\_; HAENEN, J. P.P. Connecting Sociocultural Theory and educational practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*. v.3, n.40, p.155-165, 2005.

\_\_\_\_\_; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Galperin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 69-92, mar./ apr. 2000.

\_\_\_\_\_; VAN DER VEER, R. Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development*, n.38, p. 112-126, 1995.

BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BASSAN, L. H. *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.



\_\_\_\_\_. Contenido y estructura de la actividad de estudio. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p. 211-236.

\_\_\_\_\_; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 316-336.

\_\_\_\_\_; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2 ed. Campinas: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: ANTUNES, R. (org). *A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo. Expressa Popular, 2004.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*. Vol.24, n.62, p.64-81, abr 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 08 jun 2009.

GALPERIN, P. *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la habana, 1982.

\_\_\_\_\_. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana. Editorial Pueblo e Educación. 1986, p. 114-118.

\_\_\_\_\_. Sobre La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: Editorial Progreso, 1987. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p.124-142.

\_\_\_\_\_. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 30, n. 4, p. 60-80, july/aug, 1992.

\_\_\_\_\_. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones de los conceptos. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p. 146-246.

\_\_\_\_\_. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p. 275-263.

\_\_\_\_\_; ZAPORÓZHETS, A; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de los conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 300-315.

HAENEN, J. Introduction: Pyotr Yakovlevich Gal'perin, 1902-1988. *Soviet Psychology*, May-June 1989a, v. 27, n. 3, p. 3-6.

\_\_\_\_\_. An interview with P. Ya. Gal'perin. *Soviet Psychology*, May-June 1989b, v. 27, n. 3, p. 7-23.

\_\_\_\_\_. Galperin instruction in the ZDP. *Human Development*, Basel, v.43, n.2, p. 93-98, mar./apr. 2000.

JOLIBERT, J. (e col.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. *La actividad en la psicología*. Habana: Editorial de libros para la educación, 1979.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-189.

MARTÍNEZ CAMPO, G. Algunos aspectos fundamentales de la teoría de la formación planificada por etapas de las acciones mentales de P. Ya. Galperin. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p. 237-242.

MARTINS, L. M. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 49-61.

\_\_\_\_\_. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores)

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygostky para a Educação Infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

\_\_\_\_\_. Cultura, mediação e atividade. In: *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p. 365-376.

\_\_\_\_\_. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, vol.21, n.4, p. 727-739.

\_\_\_\_\_; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 08 set 2011.

NÚÑEZ, I.B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Líber Livros, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos Marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 3-26.

RANIERI, J. Apresentação: sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. [4ª reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

REZENDE; A. L.; VALDES, H. Galperin: Implicações educacionais da Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 08 jun 2008.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia. USP*, São Paulo, 2010, vol.21, no.4, p. 681-700.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. UFRJ, Rio de Janeiro. p. 23-36. jun. 2008.

Disponível em : <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> . Acesso em 10 mai 2011.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. et al. -. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p.45-59.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones., S. A., 1991, p. 259-407.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995,

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones., S. A., 1996.

ZANELLA, A.V. *Vygotsky: contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí (SC): Editora UNIVALI, 2001.

## APÊNDICE

### Produção de texto em dupla.

P.:\_ Trouxe algumas figuras e fotografias, vocês vão escolher uma fotografia para fazer produção. Primeiro, vocês vão criar um personagem, a produção vai ser em dupla. Um vai apenas registrar, escrever, quem dá a idéia é o outro. Quero que o outro crie, vocês só vão registrar, se tiver muita dificuldade pode dar uma idéia. Não adianta trocar, eu conheço todos aqui, sei quando a idéia é de um ou de outro, mesmo se tiver com a letra de um, eu saberei quem deu a idéia.

P. nomeia os alunos que vão escrever.

P.:\_ Desde a semana passada estamos trabalhando sobre o trabalho infantil, das crianças que não vão à escola porque têm que trabalhar. Lembra do menino que a professora contou que corta cana e não vai à escola? Vocês acham que esse menino tem acesso ao livro?

A:\_ Não.

P.:\_ Por que?

A1:\_ Porque tem que trabalhar.

P.:\_ E é importante?

A2:\_ Sim, tem que saber e escrever para ser alguém na vida.

P.:\_ O trabalho infantil rouba um momento importante da vida das crianças, o tempo de aprender.

P.:\_ Quando vocês têm um livro, vocês lêem somente as palavras?

A3:\_ Não, os desenhos também.

P.:\_ Desenhos são imagens, então, nós fazemos leituras de imagens também.

P. chama um aluno para segurar um cartaz com figuras (fotos do trabalho infantil). Em cada figura, a criança levanta questionamentos sobre qual seria a idade das crianças e o que estavam fazendo?

P.:\_ Essas imagens são alegres?

A:\_ NÃO, tristes.

P.:\_ O preto e branco da foto dão a impressão de mais tristeza.

P. chama um aluno para segurar outro cartaz, levanta os mesmos questionamentos sobre as fotos, porém, este segundo é mais antigo.

P.:\_ Os dois cartazes falam do trabalho infantil, o trabalho infantil acontece só hoje?

A:\_ Não.

P.:\_ Ele vem da época da escravidão, passou pela época das fábricas até os dias de hoje (fotos de época do cartaz mais antigo, mostram isso).

P. chama outro aluno para segurar mais um cartaz.

P.:\_ Esse cartaz é diferente por quê?

A4:\_ É desenho.

P.:\_ É desenho, mas mostra o quê?

A5:\_ Criança estudando, brincando.

P.:\_ Isso, criança fazendo o que tem direito.

P.:\_ Eu queria mostrar isso, a realidade é o trabalho infantil, mas o que deveria acontecer é a criança brincar, estudar, fazer aula de informática. (aponta para figuras do terceiro cartaz).

P.:\_ A proposta é a seguinte: vocês vão escolher uma foto dessas daqui e fazer uma estória. Mas não descritiva como a do menino que a gente viu, mas com personagem,

falando do patrão, do trabalho infantil, com problema. Tem muita importância o personagem na estória, por isso, vou ler um texto sobre a importância do personagem. (P. lê um texto sobre personagem, tipo, descrição).

P.:\_ Antes de eu entregar a folha de produção, vocês vão fazer a criação do personagem no caderno e o cenário, que é o local, o espaço físico, tem que ficar claro para o leitor onde acontece a estória.

P.:\_ Vocês vão criar primeiro o personagem: nome, apelido, características físicas (cor de cabelo, cor de olho, pele), características psicológicas (o que gosta, o que não gosta, tem medo,...)

P. fixa os cartazes na lousa.

Conforme observação, ao chegar na sala, P. estava fazendo um trabalho com leitura. Cada aluno levou um livro para ler em casa. Depois, iria contar a estória lá na frente para toda a sala, nesta contagem, o aluno falava o título, os personagens, quem era o autor, sobre o que falava e o que achou da estória.

P. mostra lá na frente mais um livro sobre o trabalho infantil.

P.:\_ Quem vai escrever? Só uma pessoa (P. diz nomes dos alunos que vão escrever), vocês escrevem no caderno de vocês o que o amigo criar.

P. passa na lousa:

Roteiro para criação de personagens

E) Características físicas

Nome

Idade

Aparência

Olho

Pele

Cabelo

F) Características psicológicas

Qualidades

Defeitos

O que gosta

O que não gosta

G) Características sociais

Família

Condições econômicas (pobre/rico)

Onde mora

Trabalho

H) Cenário

Que lugar é esse?

Como é?

Época?

P.:\_ O que vocês vão fazer? Escolheu a imagem? Vai pôr o nome, idade, aparência, vai descrever já pensando em forma de texto, olho, cabelo, condições de saúde (magro ou gordo). Terminou de explicar as características físicas, vai para as psicológicas, são mais difíceis porque vocês não vêem como as características físicas. As crianças são alegres?

A4:\_ Não, são tristes.

P.:\_ São crianças que não sabem ler nem escrever, são corajosas porque fazem o trabalho dos adultos. Família, mora com que, que tipo de trabalho ela faz, tem dinheiro? Não, é pobre. Terminou de fazer isso, cria o lugar, e cidade ou montanha? É roça? Ode usar o local da legenda: Santa Luz, Bahia (aponta para o cartaz).

P.:\_ Vocês têm dez minutos para fazerem essa atividade, porque depois, vou passar para entregar folhas de produção.

P. passa nas duplas e pergunta qual fotografia foi escolhida.

P.:\_ A5, quantos anos você acha que ele tem?

A5:\_ Dez.

P.:\_ Pode por dez pela aparência, só não pode pôr que ele tem cinco anos.

P. distribui folha pra produção:\_ Que número é essa produção?

A:\_ Setenta e nove.

P. passa o cabeçalho na lousa (folha de produção):

Marília, 16 de novembro de 2006

Alunos – escreva:

Criador:

Proposta: Criar uma estória a partir de uma imagem (trabalho infantil).

P.:\_ Segunda série, não é descrição, é estória! A descrição, vocês vão colocar no primeiro parágrafo, ao descrever o cenário. Mas os defeitos, vocês têm que criar, olha para foto da menina e imagina a estória de vida dela.

P.:\_ Vocês vão escrever essa estória baseada nessa estrutura que vocês estão carecas de ver.

P. escreve na lousa e lê oralmente:

Situação inicial

Evento Perturbador

Ações

Ação finalizadora

Final

P.:\_ Nós já vimos nos contos, no filme do Flick. pode começar a estória pelo nome, pelo tempo ou pelo local, que é a situação inicial.

P.:\_ A estruturação quem faz é quem escreve. É você quem vai perguntar o que quer pôr no primeiro parágrafo, no segundo parágrafo...

P.:\_ No evento perturbador, colocar o problema, por exemplo: Juliano era escravo na fazenda onde trabalhava. Nas ações: o Conselho Tutelar foi lá... Ação finalizadora: Juliano saiu do trabalho, recebeu bolsa família. Final: o que aconteceu no final?

P. aponta para lousa e diz:\_ Escreva é quem escreveu e criador quem produziu a estória.

P.:\_ Não se preocupem com o final feliz, sei que vocês gostam, mas pode ter um final triste também.

P. diz pra uma dupla:\_ Se ela (aluna) não sabe, põe o título, pula uma linha e pergunta o que você quer pôr no primeiro parágrafo.

A6:\_ O que é qualidade?

P.:\_ É o que a pessoa tem de bom, é corajosa.

A7 mostra produção para P. que lê e diz:\_ Quem é esse menino? O que ele faz? Ainda no primeiro parágrafo.



9h30-9h50 intervalo

P.:\_ Conversando baixinho, só entre duplas.

Conforme relato de P., é ruim quando a atividade é interrompida com o intervalo, para ela há a “quebra do fluxo do raciocínio”, além do mais, alunos voltam mais agitados e custam a concentrar novamente.

P. diz a A7:\_ Quando ele não der idéia, pergunta para ele “o que aconteceu?”. Segue a estrutura da lousa (aponta para situação inicial e demais elementos).

A8:\_ Prô, Conselho Tutelar é junto?

P.:\_ Não, separado: Conselho Tutelar.

P. relata que os alunos escribas são os mais avançados, todos têm estruturação de texto e maior facilidade na produção.

Alunos terminam produção.

P. lê produção de uma dupla e diz:\_ mas, de onde os pais surgiram/ tem que ficar claro, por que os pais colocaram ele para trabalhar?

P. olha algumas produções e diz:\_ O texto está ficando curto porque vocês estão fazendo uma descrição e não seguindo o roteiro (aponta). E não resolver o problema de repente, *ganhou na loteria e pronto?*. Agora, eu vou ler a estória de A9 que está bem completa. A proposta da estória não é um texto descritivo, tem que ser aqueles elementos (aponta).

P. lê oralmente o texto de A9.

P.:\_ Deu para entender como é? Se eu for ver um filme e ficar só descrevendo, vocês vão agüentar? Não, tem que ter um problema para resolver, é diferente de um documentário que só descreve a situação.

P.:\_ Vocês têm dez minutos para encerrar.