

ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV E GALPERIN PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Maria Valéria Barbosa, UNESP*

valeria.verissimo@terra.com.br

Matheus Bortoleto Rodrigues, UNESP**

bortoletomatheus@yahoo.com.br

Recebido em: 23/10/2013

Aceito em: 15/01/2014

Publicado em: 30/04/2014

Resumo. O presente trabalho é resultado da pesquisa-ação realizado pelo grupo PIBID-Sociologia de Marília. A pesquisa encontra-se em andamento e tem como objetivo o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas para o ensino de Sociologia com estudantes do Ensino Médio, bem como de materiais didáticos de apoio, baseados na teoria Histórico-Cultural, com especial ênfase em Leontiev (a partir da Teoria da Atividade). Com a perspectiva de melhor compreender os trabalhos realizados, seguem-se as análises com a utilização das contribuições de Galperin (com a Teoria da Formação por Etapa das Ações Mentais). O desenvolvimento desta pesquisa se faz necessário, entre muitas coisas, devido a não consolidação da disciplina nas grades curriculares brasileiras, o que levou a uma escassez de acúmulos de materiais nessa área do conhecimento. Dessa forma, o texto apóia-se nesses autores, tendo como base a formação de conceitos a partir das ações objetivas dos seres humanos — neste caso os estudantes. Ele sustenta, ainda, que a educação e o processo de ensino/aprendizagem só poderão cumprir o papel de propulsora do desenvolvimento humano, quando esse processo se der a partir da ação intencional dos sujeitos, de maneira a fazer com que os mesmos, se apropriem e ressignifiquem o conceito/conhecimento histórico-socialmente criado, que lhes seja necessário.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Material Didático. Sociologia.

* Professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília.

** Licenciado em Ciências Sociais pela UNESP de Marília e bolsista da FAPESP.

TEACHING OF SOCIOLOGY AND THE CONTRIBUTIONS OF LEONTIEV AND GALPERIN FOR PREPARATION OF MATERIAL EDUCATIONAL-LEARNING

Abstract. This work is the result of action research carried out by the group PIBID-Sociology of Marília. The research is in progress and has as its goal the development of didactic-pedagogical practices to the teaching of Sociology with High School students, as well as didactic material support, based on historical and cultural theory, with special emphasis in Leontiev (theory of activity) and Galperin (theory of stage-by-stage formation of mental actions). The development of this research is necessary, among many other things, due to the non-consolidation of the discipline in the Brazilian curriculum design, which led to a shortage of accumulation of materials in this area of knowledge. In this way, the text we present is supported by these authors, having as basis for the formation of concepts from the objective actions of human beings — in this case the students. Besides, it assumes that the education and the teaching/learning process can only fulfill the role of human development propulsion, when this process happens as an intentional action of subjects, so that they appropriate and give a new meaning to the concept/knowledge historical-socially created, necessary to them.

Keywords: Cultural Historical Theory. Didactical Material. Sociology.

O artigo apresenta o resultado da pesquisa-ação desenvolvida — e que ainda se encontra em andamento — do grupo do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da cidade de Marília². Desta feita, o texto tem como intuito problematizar o uso da *Teoria da Atividade* de Leontiev — utilizada pelo grupo — e da *Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais* de Galperin apontando a necessidade de aprofundamento de pesquisas como atividades didático-pedagógicas possíveis de serem realizadas no contexto brasileiro. A primeira como uma possibilidade de metodologia para o ensino de Sociologia, no Ensino Médio (EM) e a segunda como forma de entendimento da internalização dos *conteúdos/conceitos* que se realiza no processo de ensino/aprendizagem. Junta-se a esta análise, também, uma breve história da incorporação da sociologia com enfoque no Estado de São Paulo³.

1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela CAPES. O Grupo da UNESP de Marília tem um projeto que se iniciou em 2010.

2 Embora os resultados da pesquisa sejam fruto de um trabalho coletivo, as discussões apresentadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores.

3 Cabe notar que as análises aqui referidas, dizem respeito ao período inicial (2010, 2011), por assim dizer, da incorporação da disciplina de Sociologia no Estado de São Paulo. Este dado é relevante, pois nesse período a disciplina contava com apenas uma aula por semana em cada turma do Ensino Médio (EM).

Assim, o texto se estrutura da seguinte forma: a parte inicial procura problematizar a história da incorporação da disciplina Sociologia — que abarca, pelo menos, as três grandes áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia — no currículo das escolas do EM brasileiras com ênfase especial para o Estado de São Paulo; uma parte secundária que faz referência à utilização da Teoria da Atividade (TA)⁴ como proposta didático-pedagógica a ser utilizada com os estudantes do EM das escolas públicas paulistas; uma terceira parte que tem como objetivo a apresentação inicial das contribuições de Galperin e de sua *Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais* (TFE) como maneira de melhor entender os processos pedagógicos de assimilação/ressignificação de conceitos e conteúdos; e, finalmente, as considerações finais, fazendo um breve balanço do exposto neste texto.

História da incorporação da disciplina Sociologia no Brasil e algumas peculiaridades referentes ao Estado de São Paulo

A história da incorporação da Sociologia como disciplina no Ensino Médio (antigo clássico, Colegial, 2º Grau, ou outras nomenclaturas já utilizadas no Brasil para designar esse período educacional) tem seu início, no Brasil, com o advento da República quando, no governo de Floriano Peixoto (1891), o então ministro da educação Benjamim Constant apresentou o Plano Nacional de Educação, no qual a disciplina era prevista em todas as escolas (CARVALHO, 2004). E de lá até os tempos atuais sua trajetória no currículo das escolas brasileiras é permeada por constantes lutas e embates políticos, ou seja, pela inclusão e exclusão nas grades escolares.

Apesar disso, o marco inicial da disciplina se deu com a introdução da Sociologia nas escolas Normais — de formação de professores/as ligados/as aos anos iniciais de ensino — sendo que a primeira escola a introduzi-la no curso Médio foi o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, sendo Delgado de Carvalho, em 1925, o primeiro professor a lecioná-la (MENDONÇA, 2011).

⁴ Sobre uma discussão mais aprofundada sobre a Teoria da Atividade e o projeto PIBID-Sociologia Marília, ver também textos como *A Espiral e o diálogo com os estudantes do Ensino médio na disciplina de Sociologia* (RODRIGUES et al, 2010), *Sociologia no ensino médio: a contribuição do PIBID à formação da juventude* (RODRIGUES et al, 2009), *Atividades pedagógicas de Sociologia: Construindo uma metodologia* (RODRIGUES et al, 2009), *Linha de Produção: uma proposta de atividades com estudantes do ensino médio* (RODRIGUES et al, 2010), entre outros produzidos pelo grupo PIBID da UNESP de Marília.

Em 1928, com as reformas realizadas na educação por Rocha Vaz, a disciplina passa a ser obrigatória no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e na cidade de Recife – PE. Em 1931 (início da Era Vargas), ocorrerá uma ampliação do ensino de Sociologia em todo o país, por iniciativa do ministro da educação Francisco Campos. Porém, em 1942, com o ministro da educação Gustavo Capanema, “[...] a obrigatoriedade da disciplina Sociologia é retirada dos currículos das escolas secundárias, permanecendo apenas nas Escolas Normais.” (CARVALHO, 2004, p. 19)

A partir do Golpe Militar, de 1964, e com a Lei 5.692, de agosto de 1971, o ensino de Sociologia e de Filosofia foi substituído, nos currículos escolares, pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Durante esse período, houve muitas disputas políticas, internas e externas ao regime, o que fez com que deputados estaduais, eleitos em 1978, apresentassem, em 1979, projetos de leis estaduais a favor da incorporação da Sociologia nos currículos escolares. Algumas dessas leis foram sancionadas localmente, como no caso do Rio Grande do Sul – por iniciativa do deputado Constantino Picarelli, em 1989 – e do Paraná – com o deputado Wandkolk Gonçalves, em 1989 –, porém vetadas em outros estados como foi o caso de São Paulo – no qual o projeto 343/79 de Mauro Bragato, apesar de aprovado na Assembleia Legislativa, foi vetado integralmente pelo então governador, Paulo Salim Maluf.

Contudo, com a vitória de Franco Montoro, em 1983, o estado de São Paulo reintroduz a disciplina Sociologia no Ensino Médio (2º grau naquela época) para metade das três mil escolas e, pela primeira vez, abriu-se concurso (1986) para o preenchimento de 29 vagas de professores/as de Sociologia, para todo o estado (CARVALHO, 2004). Cabe notar a precariedade desse concurso, que previa 29 vagas para cerca de 1.500 escolas.

Em 1989, com o processo de redemocratização, alguns estados (destacadamente Minas Gerais e Rio de Janeiro), com a promulgação da constituição, inseriram em suas legislações a obrigatoriedade da disciplina Sociologia. E, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Sociologia entra novamente na grade como possibilidade de disciplina. Mas por que como possibilidade?

A lei previa, em seu artigo 36, margens para, pelo menos, duas interpretações, pois lê-se: “o educando egresso do Ensino Médio deverá

demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996). Uma primeira interpretação considera a Sociologia e a Filosofia como disciplinas curriculares obrigatórias; e a segunda interpretação considera que ambos os conteúdos poderiam ser trabalhados dentro de outras disciplinas, como temas transversais.

Partindo dessas interpretações a respeito da LDB/1996, alguns estados, como Rio de Janeiro e Paraná, já colocaram em suas grades curriculares do EM a Sociologia como disciplina obrigatória, porém o Estado de São Paulo, ante-sala da política neoliberal⁵ brasileira, apoiando-se no PARECER CNE N° 15/98 (CEB), aprovado em 1º/06/1998 e elaborado por Guiomar Namó de Mello, mantém a Sociologia apenas como disciplina interdisciplinar. Além, deste parecer, a Sociologia ainda recebe mais dois vetos; o primeiro em nível nacional quando, após a Câmara dos Deputados ter aprovado o Projeto de Lei (PL 3.178/97) de obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta tal projeto no dia 8 de outubro de 2001; o segundo é realizado em nível de Estado de São Paulo pelo então governador Geraldo Alckmin, que também veta um projeto aprovado na Assembleia Legislativa.

Contudo, em 2006 é lançada uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), REs. CNE n° 04/2006, que indica a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia como disciplina do EM. Cabe notar que este documento destoa de outros documentos como PCN, o PCN+, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pois nele o trabalho didático-pedagógico não está alicerçado apenas nas Habilidades e Competências, ampliando, assim, o leque de possíveis formas de trabalho. Essa resolução só será acatada pelo estado de São Paulo em 2008, depois de lutas e embates políticos. Neste sentido, o de São Paulo, só incorporou a disciplina Sociologia ao currículo, após obrigatoriedade imposta pela Lei no. 11.698, de 2008. Depois de cem anos de lutas, a Sociologia retorna aos currículos como disciplina obrigatória, na teoria, com a determinação legal, e na prática, com sua incorporação efetiva a todos/as estudantes do Ensino Médio brasileiro.

⁵ Sobre esse assunto existem muitos artigos e livros que apontam esse caráter, destaco aqui o capítulo muito interessante intitulado “São Paulo faz a escola? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista” escrito por Maria Isaura Cação e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça que se encontra no livro “Currículos, Sistemas de Avaliação e Práticas Educativas: da Escola Básica à Universidade” organizado por Maria Antonieta Granville, publicado pela Papirus Editora em 2011.

O fato de estar no currículo não foi garantia de superação dos problemas, pois a disciplina continua enfrentando muitas resistências. Nos anos de 2009, 2010 e 2011⁶, a disciplina de Sociologia, teve apenas uma hora/aula por semana, em cada uma das séries do Ensino Médio público paulista, além de defasagem com relação à produção de material didático-pedagógico, não só no referido Estado, mas, em todo Brasil. Isso é latente quando se constata que no Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD) — impulsionado pelo Governo Federal via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) — as escolas públicas tiveram poucas possibilidades para escolha de livros didáticos de Sociologia, apenas duas opções de livros; enquanto que outras áreas, mais cristalizadas no currículo, como Matemática e Português, tiveram maiores possibilidades, respectivamente sete e onze (PNLD/2012).

Refletir sobre os problemas didático-pedagógicos suscitados por essas idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, em especial, das escolas públicas paulistas se torna um demanda sócio-histórica atual e o desafio deste texto, bem como, do grupo PIBID-Sociologia de Marília.

Teoria da Atividade: possibilidade didático-pedagógica para o Ensino de Sociologia no EM das escolas públicas paulistas

Como foi dito anteriormente, devido ao contexto histórico-social da inserção da Sociologia como disciplina obrigatória nas grades curriculares do EM paulista, os acúmulos de materiais, bem como de práticas didático-pedagógicas são muito escassos, podendo destacar os trabalhos, em nível nacional, realizados pelos Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Grupo de Apoio de Ensino de Sociologia (LENPES) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nota-se que ambos os projetos estão inseridos em Estados nos quais a disciplina já possui uma trajetória curricular de maior longevidade.

No Estado de São Paulo as pesquisas nesta área só ganham força a partir da implementação da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia

6 Cabe apontar que após 2012, como resultados de muitas lutas e reivindicações, a Sociologia e a Filosofia, nas escolas públicas paulistas, contam com duas aulas por semana, com exceção do segundo ano do ensino médio noturno que ainda possui uma aula por semana das citadas disciplinas. Porém, em muitos estados ainda existem apenas uma aula de sociologia e filosofia por semana.

em 2009 com o programa *São Paulo faz Escola* bem como à incorporação de duas grandes estaduais paulistas [Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)] em projeto PIBID-Sociologia — financiado pelo governo federal via CAPES.

Não cabe neste texto uma discussão aprofundada sobre o material apostilado que foi elaborado pelo programa *São Paulo Faz Escola*. Apenas apontamos que este é alicerçado nas teorias das *Habilidades e Competências*, que tem como principal expoente o sociólogo Philippe Perrenoud. O material apostilado, nominado como Cadernos, é distribuído para professores, estudantes e gestores, de todos os conteúdos curriculares.

Após estudos dos Cadernos de Sociologia (professores/as e estudantes) o grupo, PIBID-Sociologia de Marília na realização semanal de suas atividades, optou por não utilizar estes materiais. Porém grupo segue o Currículo estadual, para não propiciar nenhum prejuízo aos estudantes que por ventura mudassem de escola durante o período de realização do projeto.

Passado o período inicial de negociação com a escola, a proposta do grupo foi desenvolver o conteúdo curricular, nas aulas, baseado na Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade de Leontiev. Cabe ressaltar que os principais expoentes dessa teoria: Vygotsky, Leontiev, Luria, Davidov, Galperin entre outros, desenvolveram essa teoria em um contexto sócio-histórico totalmente diferente do Brasil atual, ou seja, em uma Rússia pós-revolucionária [União das Repúblicas Socialistas (URSS)], assim o uso dessa teoria no contexto brasileiro requer mediações.

Leontiev baseado em muitas contribuições de Vygotsky — como a lei do desenvolvimento psicológico⁷, zona de desenvolvimento proximal, entre muitas outras — desenvolve seus trabalhos preocupado em entender atividade humana objetiva e seus processos. Assim, ele aponta: “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Nessa perspectiva a atividade é uma relação do ser humano com o mundo real e concreto —

7 Sobre essa lei, ver Vygotsky (2000, p.150).

seja com outros seres, senha com a natureza etc. — e, além disso, é através da atividade material e intencional do ser, que os homens e as mulheres desenvolvem-se, quer dizer, desenvolvem suas funções psíquicas superiores — características propriamente humanas.

Desta forma os estudos de Leontiev vão prosseguir na tentativa de entender o processo da atividade humana. Talvez um leitor mais atento deva estar se perguntando: mas o que isso tem a ver com o processo de ensino/aprendizagem? A resposta é *simples*: o ser só aprende e com isso se desenvolve a partir da atividade, então esse processo é de crucial importância na preparação de práticas didático-pedagógicas, pois, através do entendimento desse processo é que podemos intervir de maneira mais qualitativa e efetiva no ensino/aprendizagem propiciando uma educação de qualidade.

Pois bem, Davidov, ao comentar as contribuições de Leontiev, aponta que “A atividade do sujeito está sempre ligada a certa necessidade.” (DAVIDOV, 1988, p. 28). E ainda, que

A. Leontiev prestou especial atenção ao intercâmbio e a transformação da estrutura mesma da atividade como um sistema integral no processo de sua realização. Assim, a atividade pode perder seu motivo e transformar-se em ação; esta, se se modificar sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de uma atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última se converte em outra atividade. Tendo lugar permanente as seguintes transformações mútuas: Atividade ↔ ação ↔ operação e motivo ↔ finalidade ↔ condições. (DAVIDOV, 1988, p. 32, tradução nossa).

Davidov, no trecho acima citado, além de afirmar a importância dos estudos de Leontiev no que diz respeito à atividade material humana, ainda de maneira sucinta e simplificada aponta os principais aspectos da estrutura da atividade determinadas por Leontiev em seu livro *Atividade, consciência e personalidade*⁸.

Outro aspecto importante nessa teoria é que os seres humanos estão a todo tempo desempenhando atividade, porém existe a atividade principal que governa as mudanças mais importantes na psique humana.

⁸ Cabe apontar que este livro não está traduzido para o português. Hoje ele pode ser encontrado em duas traduções de línguas hispânicas; uma tradução argentina de 1978 e a outra cubana de 1981.

Assim, Leontiev (2010) aponta que a *atividade principal* é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança [ser humano], em um certo estágio do seu desenvolvimento.” (p. 64).

Vejam agora a utilização dessa teoria pensada e executada como atividade didático-pedagógica possível de ser realizada em sala de aula para o ensino de Sociologia com os alunos do segundo ano do EM. Para isso reproduzirei brevemente uma atividade pensada/executada pelo PIBID intitulada *Linha de Produção*.

Ao desencadear o ensino da categoria trabalho, que se constitui em um conteúdo sócio-histórico necessário de ser apreendido/ressignificado pelos estudantes, iniciou-se a atividade, realizando uma linha de produção Taylorista/Fordista, a qual os estudantes fabricavam lanches em série. A partir da brincadeira de produção de lanches os estudantes iniciaram o processo de aprendizado sobre o que seria o conceito *trabalho* — enquanto categoria sociológica — e o que seria uma *linha de produção*. Nota-se que com essa *atividade*, realizaram-se também duas partes da estrutura da atividade: a primeira de significação da necessidade e a segunda de *motivação* — aquilo que era uma necessidade sócio-histórica passou a ser necessidade do aluno.

Nesse momento os estudantes iniciaram suas *ações* a fim de aprenderem. Ao fazerem os lanches e depois lerem textos que explicavam o processo pelo qual haviam participado, e escreverem, eles agiam intencionalmente na realidade objetiva em direção ao processo de ensino/aprendizagem. Aquilo que era um conhecimento histórico e social exterior começa a ser internalizado ativamente pelos estudantes. As *condições* — produção de textos didáticos, organização da linha de produção, explicação dos processos e etc. — foram viabilizadas pelos mediadores mais experientes, nesse caso o grupo PIBID. E os resultados foram: a apreensão/ressignificação, por parte dos estudantes, da categoria *trabalho* — enquanto atividade humana —, o entendimento do que seria uma linha de produção, alguns conceitos marxistas e durkheimianos, entre outros.

Partindo do exposto até o presente momento, pode-se dizer assim, como afirma Núñez (2009), que o entendimento da Teoria da Atividade e a derivação dela no processo didático-pedagógico, podem constituir-se como um recurso qualitativamente superior no processo de ensino/aprendizado. Pois, assim como afirma a teoria, este processo

permite a compreensão do desenvolvimento e da ligação entre a atividade externa, executadas pelos individuais, com o processo interno da psique de internalização/ressignificação dos conceitos e conteúdos. Desta maneira os estudantes se tornaram verdadeiros agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Galperim: Primeiras colocações para o entendimento do processo de internalização dos conceitos/conhecimentos

Dentro da teoria Histórico-Cultural podemos apontar que Vygotsky afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é resultado da ação dos indivíduos na realidade, que primeiramente os conteúdos são exteriores e depois se interiorizam, em um processo de resignificação ativa dos sujeitos. Leontiev⁹ direcionará seus estudos no sentido de explicitar essas atividades reais dos indivíduos e as etapas¹⁰ aí contidas. Mas e o processo de internalização dos conceitos/conteúdos? Ambos os autores indicam a partir de seus estudos/pesquisas que a *atividade* interior do desenvolvimento da psique é o reflexo da atividade externa, mas ambos deixam em aberto o estudo desse processo. Justamente no entendimento desse processo de internalização é que podemos situar as contribuições de Galperin e da *Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais*. A partir da tese da interiorização da atividade externa em interna, Galperin desenvolveu seus estudos preocupado justamente com o processo de internalização dos conceitos e conteúdos, mais especificamente, com o modo como ocorre esse processo.

Núñez (2009) aponta

A teoria de Galperin explica o processo de internalização da atividade externa em internas como um processo que se dá pelas seguintes etapas: a) etapa motivacional, b) etapa de esclarecimento da base orientadora da ação (BOA), c) etapa da formação da ação no plano material ou materializado, d) etapa da formação da ação na linguagem externa, e) etapa da ação no plano mental. Essas etapas se relacionam com os momentos funcionais da ação [...] (p. 98).

⁹ Cabe notar que outro autor de grande importância e ainda menos estudado no Brasil, para o entendimento da atividade e que desenvolveu seus estudos/pesquisas praticamente contemporaneamente a Leontiev é Repkhin.

¹⁰ Etapas entendidas aqui em sua relação dialética, de interação e não como algo fixo e imutável.

Vejam os mais de perto cada uma dessas etapas.¹¹

A etapa motivacional é de extrema importância, pois é nessa fase em que os sujeitos do ensino-aprendizagem serão estimulados, despertados, motivados a agirem na realidade a fim de disporem-se ao estudo. Na prática educacional concreta este é o momento em que o/a professor/a estimulará os estudantes na *aquisição* de um determinado conteúdo. Aqui existem, simplificada, dois tipos de motivos que levam os sujeitos a agirem: os *motivos externos* que “[...] são aqueles em que não estão vinculados aos conhecimentos e tampouco à atividade de estudo [...]” (NÚÑEZ, 2009, p. 99); e os *motivos internos* que “[...] são propriamente de interesse cognitivo, de busca de conhecimento [...]” (NÚÑEZ, 2009, p. 99). Sobre essa etapa é interessante notar duas coisas: uma, o papel do/a professor/a como mediadores no processo de despertar o interesse dos estudantes aos conteúdos; e outra que sem essa motivação o processo de ensino-aprendizagem não se realiza, já que os sujeitos não se mobilizam na realização de ações para a aquisição e reelaboração do conteúdo histórico e socialmente acumulado.

A etapa de esclarecimento do esquema da Base Orientadora da Ação tem como função fazer com que o estudante, juntamente com o professor/a construam um conhecimento. Segundo Galperin,

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaborarmos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondam a essas exigências e estão sujeitas a formação (GALPERIN, 1986, p. 116 apud NÚÑEZ, 2009, p. 100).

Nessa fase os estudantes precisam atuar conscientemente junto com o professor garantindo que o conhecimento que está sendo construído seja internalizado de maneira a propiciar a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Existem diversas BOA dependendo do grau de generalização, do modo de obtenção, e a plenitude daquilo que está sendo elaborado, existindo na prática quatro tipos observados e oito teoricamente.

11 Em seu livro *Vygotsky, Leontiev e Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos*, Núñez apresenta uma representação gráfica muito interessante das etapas.

Galperin aponta que o ensino tradicional possui uma Boa de tipo II onde o grau de generalização é particular, a plenitude é completa e o modo de obtenção é dado, ou seja, o estudante recebe de fora. Ainda segundo o mesmo autor, um ensino desenvolvente — buscado pela a teoria Histórico-Cultural — tem que privilegiar uma BOA de tipo III, quer dizer, onde o grau de generalidade do conteúdo é geral, pode ser utilizado para diversas situações, no qual a plenitude do ensinado é completa e na qual o modo de obtenção é independente – o estudante o cria juntamente com o professor/a. Sobre a BOA de tipo III cabe apontar tanto Galperin, como Talízina, entre outros pesquisadores, apontam que nem todo conhecimento pode ser construído sobre essa base. Nota-se que nesse momento é feito os chamados mapas das atividades que se constituem de procedimentos a serem realizados no processo de construção do conhecimento.

A etapa de formação do plano material ou materializado é “[...] A forma inicial da ação[...]” (NÚÑEZ, 2009, p. 96). A forma material é quando o próprio objeto é utilizado no estudo enquanto que na forma materializada é utilizado uma representação de um objeto. Exemplo disso pode ser pensado no estudo de uma cadeira. Pode-se estudar uma cadeira a partir de um exemplar contido em uma sala de aula ou de uma foto. No primeiro caso é a forma material que está sendo utilizada, no segundo é a forma materializada.

Essa é o momento em que os estudantes começam a realizar ações propriamente ditas com o objetivo de conhecer, ou seja, nesse momento passa-se a executar as ações determinada pela BOA. Além disso, nesse momento o aluno deve ser capaz de controlar esse processo, a partir da construção do *mapa da atividade*, ele deve ser capaz de auto controlar e regular todas as operações do processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, na etapa de formação da ação no plano da linguagem externa é a fase em que os agentes do processo de ensino-aprendizagem se relacionam com os signos e assim com toda a experiência sócio-histórica dos seres humanos. A partir da articulação da linguagem, os estudantes relacionam-se, refletem sobre si mesmos e sobre aquilo que está sendo executado, formando conceitos, tirando conclusões, resolvendo tarefas e, assim, por diante. Ao realizar as *atividades* os estudantes precisam ir se comunicando, interagindo com o meio e nesse processo na qual são estabelecidas relações comunicativas os indivíduos vão elaborando e reelaborando aquilo que estão executando. No início as etapas estabelecidas na BOA devem ser repetidas em sua integralidade, mas na

medida em que o processo vai se internalizando, vai criando autonomia e assumindo uma forma reduzida, onde os processos ocorrem automaticamente.

Por último na etapa mental, aquele conhecimento que era exterior, passa a ser interior, passa a ser do sujeito, formando assim novas estruturas mentais, novas formas de pensar e agir. Nesse sentido a forma mental da ação é a fase “final no caminho da transformação da nova ação de externa em interna. Por sua origem, a ação mental está relacionada com a ação material e é seu reflexo”. (NÚÑEZ, 2009, p. 115).

Além das etapas de internalização apresentadas, outra grande contribuição de Galperin foi na elaboração de técnicas que dizem respeito a avaliação daquilo que está sendo internalizado, nesse sentido seus estudos e pesquisas forneceram ferramentas sobre o grau de retenção da atividade, o grau de independência dos sujeitos envolvidos no processo entre outras contribuições que permitem uma organicidade ao conjunto das ações realizadas no processo de ensino/aprendizagem..

Do apresentado até aqui, compete notar que Galperin apoiado nas contribuições de Vygotsky, Leontiev (1978, 1981), Talízina (1988), Davidov, entre outros, utiliza-se do reflexo da atividade objetiva humana na psique para o entendimento do processo de assimilação do conceito. Esse aspecto é um ponto de intersecção dos autores acima citados na compreensão das contribuições de Vygotsky (2008), já que esse dá ênfase ao papel da linguagem no processo de formação do pensamento conceitual, colocando em segundo plano a ação predominantemente objetiva. Segundo Núñez e Pacheco (1998) Vygotsky, em sua análise do processo de formação de conceitos, não potencializou em toda a dimensão a ação do sujeito, o que não lhe permitiu esclarecer o sistema individual de elaboração de conceitos como um resultado da atividade concreta do aluno, orientada para a realidade [...] cujas suas características essenciais estão refletidas nos conceitos. (p. 95).

E continua: “A formação de conceitos não é só a formação da imagem especial como parte da realidade, mas também um processo da formação de um sistema operacional que possui uma estrutura interna.” (NÚÑEZ; PACHECO, 1998, p. 95).

Nessa perspectiva, o ensino escolar ganha novos traços e perspectivas, pois os conceitos e conhecimentos a serem transmitidos, absorvidos e ressignificados pelos estudantes e professores/as, além de fazer sentido aos mesmos, tem que servir-lhes como instrumental de

análise e orientação no mundo, quer dizer, “[...] os conceitos abstratos não é ponto final da aquisição do conhecimento. Sua aplicação na solução de tarefas assume extraordinária importância [...]” (NÚÑEZ; PACHECO, 1998, p. 97).

Assim, ensino/aprendizagem ganha contornos concretos e objetivos que podem ser analisados – partindo da análise da fala de um estudante durante a realização da atividade *Linha de produção* citada anteriormente – na fala de um aluno que diz: “Pode crer, eu trabalho na Marilan e não tinha me dado conta que sou empregado e que meu salário nessa linha de produção não me permite comprar o que produzo.” (Fala de um estudante de 17 anos durante uma das ações da atividade *Linha de Produção*).

Nessa fala, ainda em uma das ações iniciais da atividade *Linha de Produção*, percebe-se que mais do que aprender os conceitos que estavam sendo discutidos, o estudante em questão, utiliza-os para a compreensão de sua própria vida, e, dessa forma, ressignifica, assimila e dá sentido à realidade real, objetiva através dos conceitos Sociológicos.

Vê-se que as *atividades* realizadas pelo grupo PIBID a partir da Teoria da Atividade possui como objetivo realizar um processo de ensino/aprendizagem de maneira a construir uma educação desenvolvendo, na qual os sujeitos nelas envolvidos se transformem ao final do processo. Quer dizer, que ao se apropriarem, ressignificarem e utilizarem o conhecimento histórico e socialmente cunhado, sejam capazes de fazer uma análise crítica de sua própria realidade. E que a utilização da Teoria da Formação por Etapa das Ações Mentais constituiu-se em uma ferramenta teórico-metodológica que auxilie nas realizações das atividades e no processo de entendimento dessas mesmas na criação e desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas para o ensino de Sociologia com estudantes do Ensino Médio.

Referências

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível: em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm, acesso em 10 de janeiro de 2012, 1971.

_____. **Lei No 9.389**, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92, acesso em 10 de janeiro de 2012, 1996.

_____. **Lei No 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2012, 2009.

_____. **Parecer CNE No 15/98 (CEB)**. Aprovado em 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2012, 1998.

_____. **Resolução No 4**, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB no 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em 02 de março de 2012.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. São Paulo faz a Escola? Contribuições à Reflexão sobre o novo Currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. **Currículos, Sistemas de Avaliação e Práticas Educativas: Da escola Básica à Universidade**. São Paulo: Papyrus editora, 2011, p. 219-246.

CARVALHO, L. M. G. (Org.) **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí: Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2004

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

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2010.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental**. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

MENDONÇA, S. G. L. Pesquisa sobre o ensino de sociologia na Educação Básica: A contribuição da Unesp. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba, 2011, disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CFMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.sbsoc>

ciologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2427%26Itemid%3D171&ei=fzTCT4r-

F4r28gT29a2WCw&usg=AFQjCNH4F8oJVuAM4_NEH_6PZQ7XHo yvmw&sig2=eR_CmjOlF_cj3H2L081RaA, acesso em 10 de abril de 2011.

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

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/167.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2012.

RODRIGUES, M. B. et al. A Espiral e o diálogo com os estudantes do Ensino médio na disciplina de Sociologia. In: **Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 9, Marília-SP, Anais

_____. Sociologia no ensino médio: a contribuição do PIBID à formação da juventude. In: **Violar**, 1, Campinas, Anais.

_____. Atividades pedagógicas de Sociologia: Construindo uma metodologia. In: **Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 9, Marília-SP, Anais.

_____. Linha de Produção: uma proposta de atividades com estudantes do ensino médio. In: **Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 10, Marília-SP, Anais.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Sociologia**. Secretaria Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe Heloisa Helena Teixeira de Sousa Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). (2006). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Resolução SE nº 92**, de 19 de dezembro de 2007. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual.

RAMA, L. M. J. S. et al. (Comp. e Org.). São Paulo: SE/CENP, 2006, v. LXIV, jul./dez. 2007, p. 196-203.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras escogidas III: Traducción de Lidia Kuper**. Madrid: Visor, 2000.