



Ano 6, Vol XI, número 2, 2013, Jul-Dez, pág. 388-415.

OS INDICADORES QUALITATIVOS DA AÇÃO E AS TAREFAS DE APRENDIZAGEM; REFLEXÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS NA TEORIA DE P. YA. GALPERIN

Isauro Beltrán Núñez

Betania Leite Ramalho & Maria da Gloria Fernandes do Nascimento Albino

RESUMO: Segundo Galperin a transformação da atividade externa, material, em mental realiza-se conforme o sistema de características qualitativas definidas. As mudanças qualitativas acontecem em uma série de momentos cuja substituição lógica constitui o processo de transformação da atividade exterior, material, em atividade psíquica, interna, processo que deve ser planejado e no qual as tarefas de aprendizagem constituem o núcleo didático. As tarefas para o desenvolvimento, da independência cognoscitiva, da generalização, do carácter abreviado, do carácter consciente, da racionalidade, da forma da ação, são as vias para a internalização da ação e a formação do conceito. Por isso o sistema de tarefas representa o núcleo da organização da assimilação, expressa uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento, e define as singularidades metodológicas como hipóteses de progressão que orientam esse processo. As tarefas são uma via para estimular a atitude criativa e a independência cognoscitiva dos estudantes, de formar qualidades da personalidade em função dos objetivos ou finalidades educativas. Neste trabalho, que faz parte da pesquisa financiada pelo CNPQ e que realizamos no Grupo Aprendizagem e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, interessa-nos desenvolver uma reflexão teórica sobre os parâmetros qualitativos da ação e as tarefas que contribuem para a sua formação. Para tal propósito, foi realizada uma análise da literatura, em especial, os trabalhos de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e V. V. Davidov.

Palavras chaves: Galperin, tarefas de aprendizagem, qualidade da ação

LOS INDICADORES CUALITATIVOS DE LA ACCIÓN Y LAS TAREAS DE APRENDIZAJE. REFLEXIONES TEÓRICAS Y DIDÁCTICAS EN LA TEORIA DE P. YA. GALPERIN

RESUMEN: De acuerdo con Galperin, la transformación de la actividad externa, material, en mental, se realiza según un sistema de características cualitativas definidas. Los cambios cualitativos se producen en una serie de momentos cuya sustitución lógica constituye el



proceso de transformación de la actividad externa, material, en actividad psíquica, interna, proceso que debe ser planificado y en el cual las tareas de aprendizaje representan el núcleo didáctico. Las tareas para el desarrollo de la independencia cognoscitiva, de la generalización, del carácter abreviado, de la racionalidad y de la forma de la acción, son las vías para promover la internalización de la acción y la formación del concepto. Por eso, el sistema de tareas representa el núcleo de la organización de la asimilación, expresa una concepción de aprendizaje y de desarrollo y define las singularidades metodológicas como hipótesis de progresión que orienta ese proceso. Las tareas son una de las vías para estimular la actitud creativa y la independencia cognoscitiva de los estudiantes, de se formar cualidades de la personalidad en función de los objetivos o finalidades educacionales. En este trabajo, que es parte de una pesquisa financiada por el CNPQ y que se realiza en el Grupo Aprendizaje e Formación Docente del Programa de Post Graduación en Educación de la UFRN, nos interesa desarrollar una reflexión teórica sobre los parámetros cualitativos de la acción y las tareas de aprendizaje que contribuyen para su formación. Para ese propósito fue realizado un análisis de la literatura, en especial de los trabajos de P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e V. V. Davidov.

Palabras claves: Galperin, tareas de aprendizaje, cualidades de la acción.

INTRODUÇÃO

No enfoque Histórico-Cultural se reconhece o ensino no contexto escolar como um processo de apropriação e recriação/criação da cultura, historicamente produzida e pedagogicamente organizada, dirigido por objetivos explícitos que tem como finalidade básica garantir a aprendizagem que desenvolve os estudantes de forma integral. Nessa concepção, o professor deixa de ser um transmissor de informações e assume a função de profissional que organiza e propicia a atividade de aprendizagem para o estudante.

Segundo Galperin (2001c), o objeto de direção do ensino está dado na definição da ação necessária, na organização de sua formação, de forma tal que se garanta a assimilação dos conhecimentos e as habilidades, com a qualidade definidas no objetivo. Galperin (2001a) estabelece que o processo de assimilação dos novos conceitos, em estreita união com as ações se realiza por uma série de etapas e, cada uma das quais se diferencia qualitativamente da outra.

A assimilação da atividade desejada e dos conteúdos que nela se incluem é de qualidade quando os estudantes passam gradualmente pelas



etapas necessárias a esse processo. Dessa forma, a qualidade da assimilação está vinculada ao planejamento dessas etapas de assimilação.

As formações por etapas das ações, que levam às ações externas ou objetivas, as internas ou ideais, constituíram o conteúdo fundamental do processo de assimilação. Na opinião de Galperin, Zaporozhets e Elkonin (1987, p. 302), a determinação da organização da atividade objetiva externa do estudante, que assegura essa transformação, é o princípio fundamental que orienta o processo de ensino. Assim sendo, a organização pedagógica da formação da ação mental e dos conceitos se sustenta em três ideias básicas: a definição de um sistema de orientação, o estabelecimento de um sistema de parâmetros ou características da ação e as etapas da formação da ação mental e dos conceitos.

No plano didático, o processo de assimilação de conceitos e a formação das ações mentais podem ser considerados como uma sequência de atividades didáticas sistemáticas e inter-relacionadas do professor com os alunos, direcionados à assimilação sólida e consciente de um sistema de conhecimentos, habilidades e atitudes, valores, voltados para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O problema central desse processo consiste em estabelecer a interação apropriada entre os componentes fundamentais do ensino para alcançar a máxima efetividade da assimilação dos conteúdos e o devido desenvolvimento intelectual dos estudantes, sendo nesse processo, o sistema de tarefas de aprendizagem tem uma função essencial.

A teoria de P. Ya. Galperin permite organizar, no nível pedagógico, o processo de assimilação, na base do princípio de que é possível, pela via de uma atividade planejada, a formação de processos mentais que se instituem em órgãos funcionais da própria atividade. Como explica Núñez e Farias (2013), a tese central da Teoria de Galperin expressa que a assimilação dos novos conhecimento e habilidades se dá por etapas, ou seja, da passagem da experiência social para a experiência individual ou, como explica Vygotsky (1987), do plano interpsicológico ao plano intrapsicológico, como expressão do princípio de internalização da atividade.



Na opinião de Galperin (2001c, p. 30):

A atividade objetiva concreta do sujeito significa o requisito de interpretá-la como um processo de solução de determinados problemas. O processo de solução de problemas é o processo de transformação orientada do material inicial com a ajuda de determinadas ações mentais. Dessa forma, o problema psicológico consiste no esclarecimento da forma para se transformar os objetivos nas próprias ações mentais e, principalmente, de que forma aparece um processo psicológico novo, concreto.

Segundo Galperin (2001c, 2001d), para a organização do ensino, primeiro, encontra-se a forma adequada da ação necessária para a assimilação do conceito, considerando a unidade do conceito com a ação; segundo, a forma material de representação da ação; e, por fim, transforma-se essa ação externa em interna, segundo um conjunto de parâmetros que caracteriza a qualidade do processo e expressam os níveis de desenvolvimento intelectual.

Na opinião de Talízina (2000, p.147), a particularidade mais importante do processo da assimilação é dada pelo fato de que a atividade cognoscitiva e os conhecimentos introduzidos nessa atividade tornam-se generalizados e propriedade da mente, não de forma imediata, mas passando por uma série de etapas específicas.

Para Galperin (2001, p. 85), o objeto da direção do estudo consiste em selecionar a ação necessária e organizar sua execução de tal forma que se garanta a formação dos conhecimentos e as habilidades com a qualidade desejada.

Selecionar a ação adequada significa para esse autor, revelar o conteúdo concreto do processo, com ajuda do qual se chega aos resultados desejados. Dessa forma, Galperin (2001c) assinala que a organização didática do processo de assimilação deve garantir:

- Uma observação constante das condições da ação, ou seja, da base orientadora da ação, para que o estudante se oriente e execute corretamente a ação.
- A transformação das condições concretas da ação e da base orientadora da ação, e mais tarde no mecanismo interno da ação, e dessa última em habilidade.
- Que a habilidade formada seja generalizada, consciente, controlada, racional, ou seja, aplicável a uma quantidade dada de situações, precisa e variavelmente expressada na linguagem, controlada, regulável na medida em que se executa e orientada as condições essenciais da ação.

Neste trabalho, que faz parte da pesquisa financiada pelo CNPQ e que realizamos no Grupo Aprendizagem e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, interessa-nos desenvolver uma reflexão teórica sobre os parâmetros qualitativos da ação e as tarefas que contribuem para a sua formação. Para tal propósito, foi realizada uma análise da literatura, em especial, os trabalhos de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e V. V. Davidov. os objetivos e os indicadores qualitativos da ação

Segundo Talízina (1987), para a direção da atividade cognoscitiva dos estudantes, faz-se necessário, como momento inicial, definir o objetivo de ensino, uma vez que a atividade cognoscitiva está dirigida a promover mudança numa situação inicial, para se chegar às finalidades desejadas. Os objetivos de ensino representam o modelo dos resultados esperados em relação ao processo para se chegar a estes (NÚÑEZ, 2009). Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um tipo de atividade, os objetivos se formulam na linguagem das ações que o estudante realiza com o objeto de estudo, para sua assimilação, ou seja, como um tipo de atividade que engloba as ações e os conceitos objetos de assimilação, uma vez que o conhecer não se separa do saber fazer (os conceitos e as ações formam uma unidade), assim orientada para o desenvolvimento intelectual e da personalidade integral dos estudantes.



A transformação da atividade externa, material, em mental realiza-se conforme o sistema de características qualitativas das ações definidas na teoria de Galperin. As mudanças qualitativas acontecem em uma série de momentos cuja substituição lógica constitui o processo de transformação da atividade exterior, material, em atividade psíquica, interna.

Para Talízina (1988, p. 45):

Não é possível estabelecer as verdadeiras etapas da formação dos conceitos sem se separar o sistema das características psicológicas essenciais do processo de assimilação que permitam descrever seus diferentes estados e sem se aplicar o método genético que possibilita acompanhar esse processo desde o princípio até o fim nos mesmos alunos.

As etapas do processo de assimilação se caracterizam pelas mudanças operadas em cada uma das características ou indicadores da ação. Os indicadores revelam elementos chaves do desenvolvimento e não só da aprendizagem, uma vez que Galperin (2001d) compreende aprendizagem e desenvolvimento como uma unidade dialética.

Galperin (2001) destaca como características da ação: a forma, o grau de generalização, o caráter abreviado e o caráter assimilado. Ele chamou a essas características de parâmetros da ação. O estudo das características da ação foi desenvolvido também por Talízina (1987, 2002), quem agrega novas características às definidas por Galperin. A autora classifica as características da ação em primárias e secundárias.

As características primárias pertencem ao grupo das propriedades fundamentais, independentes, das quais uma não é consequência da outra. Dentre as características primárias, Talízina (1987) assinala: a forma, o grau de generalização, o grau de detalhamento, o grau de assimilação e o grau de independência. Talízina (2000) chama a atenção para o fato do caráter independente dessas características não significar que entre elas não se

estabeleçam relações e influências, de uma com as outras. Em relação às propriedades secundárias essas são sempre consequências de uma ou de outras propriedades primárias. Esse tipo de propriedade nunca se forma diretamente, mas se forma sempre pela via das propriedades primárias. São propriedades secundárias: a solidez, o grau de consciência e o caráter racional.

A forma da ação caracteriza o nível de apropriação pelo estudante, e representa as mudanças qualitativas de sua transformação de externa (material ou materializada) em interna (mental). Talízina et al. (2010), ao referir-se aos planos e formas da realização dividem as ações em dois planos: o externo e o interno, usando o critério de Vygotsky. Esses planos comportam as seguintes formas:

- plano externo: material, materializada, perceptiva, verbal em silêncio.
- plano interno: verbal interna, de imagem interna e mental.

A ação material se realiza com objetos, ou seja, é uma ação prática, material. A forma perceptiva é uma ação teórica realizada com a ajuda da visão ou da audição, não muda nada nos objetos, mas se obtém um resultado que integra elementos do objeto. Constitui o início da ação de forma conceitual. Para Galperin (2001d), a forma perceptiva da ação surge como resultado da transformação da ação material ou materializada.

Quando os estudantes apresentam um alto nível de desenvolvimento intelectual, existe a possibilidade de que possam assimilar muitas ações na forma mental, não obstante, um grande conjunto de ações novas, complexas, e novos conceitos, exigem do transito por todas as etapas.

O grau de detalhamento mostra se todas as operações, que formam parte da ação, e que são realizadas na execução da atividade. No início, a ação tem forma detalhada e se cumprem todas as operações de forma consciente. No processo de internalização, a composição das operações se reduz de forma tal que a ação mental tem forma reduzida. A forma detalhada da ação mostra todo o sistema de operações, o processo que leva ao resultado da ação e ajuda na sua compreensão.

O caráter generalizado caracteriza a medida da separação das propriedades do objeto, essenciais para o cumprimento da ação, das



propriedades não essenciais. É um indicador de quanto amplamente pode o sujeito utilizar uma ação nos limites de sua aplicação. Sendo assim, como explica Talízina (1988), é o conteúdo da BOA quem determina o processo de generalização. Isso significa a possibilidade de o aluno aplicar com êxito a metodologia geral (invariante da habilidade ou sistema de operações que orienta a atividade e os conceitos) à solução de todos os casos possíveis dentro dos limites de aplicação, como também, as tarefas que representam situações novas e exigem uma transferência da aprendizagem.

O caráter racional revela as condições essenciais que usa o sujeito na orientação da ação (GALPERIN, 2001c). Determina-se pelo conteúdo da BOA, na opinião de Talízina (1987, p. 69). Chegar à medida adequada da racionalidade só se pode através da introdução do sistema necessário de propriedades essenciais no conteúdo da base orientadora da ação.

O caráter racional da ação mostra o nível de adequação da ação em relação às condições nas quais se realiza, ou seja, qual é a essencialidade da orientação na qual se apoia o estudante na solução das tarefas.

O grau de independência expressa a possibilidade de resolver as tarefas típicas (execução da ação com sucesso) com ou sem ajuda externa. No processo de formação da ação, há a transição de uma fase compartilhada a outra de solução independente das tarefas, o que representa uma dada autonomia. É importante destacar que a autonomia não é individualismo, mas sim condição de um sujeito disposto a colaborar, a continuar aprendendo uns com os outros e de agir pelo bem comum. Dessa forma, a ação avança da etapa compartilhada para a ação independente.

O grau de assimilação, segundo Talízina (1988), inclui as características da ação, tais como a facilidade de realizar a ação, o grau de automatização e a rapidez. No processo de assimilação, a ação passa de uma ação consciente em relação a cada uma das operações, de modo lento para uma ação rápida e automatizada. O Caráter consciente diz respeito à possibilidade de executar a ação (realizar a atividade), corretamente, como também, fundamentar, de forma oral ou escrita sua realização correta (o que faz e o porquê faz) o que



constitui uma reflexão. Depende do caráter detalhado que permite compreender a lógica da ação; da qualidade da ação na etapa da linguagem verbal externa e da qualidade de assimilação nessa etapa. Segundo Talízina (1987 p. 69),

[...] essa qualidade permite ao homem a possibilidade de observar suas ações e assimilar aquele conhecimento que constitui um privilégio do homem: não só saber, como também dar-se conta do que se sabe, que sabe o que sabe.

A Solidez da ação: característica destacada por Talízina (1988) expressa a possibilidade de ter sucesso na execução da ação passado algum tempo após sua formação. É um resultado da generalização e da automatização da ação. O grau de solidez é consequência da forma da ação (a solidez aumenta quanto mais completo é o processo de internalização), do grau de generalização (quanto maior é o grau de generalização, mais sólida é a ação) e do grau de automatização.

De forma geral, o processo de internalização da atividade externa, materiais para ações mentais implica nas transformações de ações não generalizadas para generalizadas, de ações detalhadas para ações abreviadas, de ações compartilhadas, no plano interpsicológico, em ações independentes, intrapsicológicas, de ações conscientes, a ações automatizadas. Essa é, para Galperin (2001d) e Talízina (2000), a via para a formação de uma nova atividade.

A definição dos objetivos deve considerar os indicadores qualitativos que caracterizarão a assimilação dos conceitos e da habilidade que se pretende que os estudantes se apropriem (GALPERIN, 2001d) e permitam acompanhar, regular e fornecer as ajudas necessárias no processo de assimilação. Esses indicadores revelam os níveis de desenvolvimento intelectual, resultados do processo de assimilação e são o objeto do conteúdo das tarefas que se devem propor para que os estudantes assimilem o novo conteúdo.



AS TAREFAS DE APRENDIZAGEM NA TEORIA DE GALPERIN

As tarefas, na opinião de Talízina (2001), são as células do processo de assimilação, uma vez que sua determinação em cada etapa do processo permite a sua direção adequada nesse processo. O sistema de tarefas constitui o núcleo da organização da assimilação, expressa uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento, e define as singularidades metodológicas como hipóteses de progressão que orientam esse processo. As tarefas são uma via para estimular a atitude criativa e a independência cognoscitiva dos estudantes, de formar qualidades da personalidade em função dos objetivos ou finalidades educativas.

As tarefas, portanto, podem ser consideradas como atividades a serem realizadas pelos estudantes na sala de aula ou fora dela, que se dirigem à assimilação de conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual, à formação de qualidades da personalidade do estudante. As tarefas têm uma estreita relação com os objetivos e os outros componentes do processo pedagógico devem ser manifestação das exigências básicas das novas formações que pautam o desenvolvimento que se potencializam com a aprendizagem.

Alvarez (1992) considera a tarefa de aprendizagem como aquele processo que se realiza em circunstâncias pedagógicas determinadas segundo um objetivo, isto é, é a ação que se desenvolve segundo as condições e que encerra o motivo e a execução. A tarefa se constitui na ação mesma. Dessa forma, pode-se afirmar que, para conseguir dominar uma ação, o estudante deve resolver tarefas nas quais aplique o mesmo sistema de operações que forma a habilidade, como também, tarefas nas quais variam as condições, a complexidade e o sistema de conhecimentos.

Na opinião de Davidov (1988b, p.15), o domínio por parte dos estudantes do procedimento teórico generalizado de solução de certas classes de tarefas concretas particulares, consiste a característica substancial das tarefas docentes.

A tarefa é uma atividade pedagogicamente estruturada dirigida a criar situações de aprendizagem dos estudantes. São núcleos de atividades,



estruturadas e sequenciadas que permitem organizar a apropriação da ação. Criam motivações e necessidades que movimentam a atividade de aprendizagem e mobilizam a personalidade do estudante. Em cada tarefa existe um conhecimento a se assimilar, e uma ação a se formar e um valor a se formar. Assim, as tarefas constituem o mecanismo para a internalização dos objetivos de ensino e de aprendizagem.

Na tarefa docente, como explica Alvarez (1992), estão presentes um objetivo, condicionado pelo nível dos estudantes, os elementos motivacionais e de interesse, vinculados à satisfação de necessidades cognitivas/afetivas. Em cada tarefa se exige uma rede de conhecimentos, de uma habilidade (articulada a outras ações), um valor a se formar, como resultado da aprendizagem mediada pelo sistema de tarefas.

O sistema de tarefas deve possibilitar trabalhar segundo a relação entre o individual e o grupo, ou seja, atender as diversas ZDP que existem no processo de aprendizagem e segundo as etapas de assimilação de Galperin, que confere, por sua vez, uma dinâmica ao ensino que o torna flexível e autossuficiente, na medida em que os estudantes resolvem as tarefas e se criam novas situações de interesse/aprendizagem, como uma espiral dialética que marca e potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes.

O trabalho de organização didática da formação da nova ação supõe o desenho de um sistema de tarefas que está estruturado segundo as etapas do processo de assimilação e que permite a assimilação com os indicadores de qualidade definidos nos objetivos. As tarefas, ao modelizarem tipos específicos de atividades para a apropriação do conteúdo orientado a um objetivo, definem a interação entre os elementos didáticos pedagógico-educativos das ações de alunos e professores. As tarefas de aprendizagem devem ser organizadas como um sistema complexo em desenvolvimento, como uma hipótese de progressão para o ensino que se dirige ao desenvolvimento dos estudantes.

Na opinião de Alvarez (1992), a tarefa se converte em um problema cognoscitivo, que deve satisfazer os seguintes requisitos:

- apresentar uma dificuldade cognoscitiva para os alunos, ou seja, que implique reflexão sobre o problema objeto de estudo;

- despertar o interesse cognoscitivo dos alunos; e
- apoiar-se na experiência anterior e no conhecimento dos alunos.

A utilização das tarefas, durante o processo de assimilação, se fundamenta no princípio de contraste, ou seja, mostrar primeiro as tarefas que revelam as situações que mais se diferenciam e depois as tarefas que mais se assemelham (TALIZINA, 2000). Nas diferentes etapas da formação da habilidade, as tarefas têm funções diferenciadas. Na primeira etapa, servem para criar a motivação pela aprendizagem. Na segunda, são usadas para construir a orientação da atividade que é objeto de aprendizagem, e, nas etapas posteriores, são o meio para a assimilação segundo os indicadores qualitativos.

Para Talízina (2001), as tarefas devem responder a duas exigências, quais são:

1) Considerar só a nova atividade que se deseja formar. Todas as outras ações (ou tipo de atividade) que são necessárias para o desenvolvimento da nova habilidade devem ter sido assimiladas anteriormente.

2) A forma de apresentação das tarefas deve corresponder à etapa de assimilação. Em cada etapa do processo de formação da habilidade, as tarefas se estruturam segundo os indicadores qualitativos da atividade.

As tarefas podem ser de diferentes naturezas:

- de elaboração – exigem da elaboração do novo conceito e/ou de nova ação, num sentido do estabelecimento do modelo da atividade.
- de sistematização – exigem a aplicação do modelo da atividade e dos conceitos nos casos ou situações típicas ou seja, dentro dos limites de generalização.
- de criatividade – exigem da transferência da aprendizagem a situações novas, o que demanda a reconstrução do modelo da atividade conhecida. Nas tarefas de aprendizagem (para a formação de conceitos e de ações mentais, para a sua sistematização e para a criatividade) estão presentes um objetivo, um conteúdo conceitual, um conteúdo procedimental (habilidade, estratégia, hábito, técnica), um conteúdo atitudinal, tudo integrado e dirigido pela motivação, a

satisfação, pelo desejo de resolver situações para o desenvolvimento intelectual.

A FORMA DA AÇÃO, AS ETAPAS DE ASSIMILAÇÃO E AS TAREFAS DE APRENDIZAGEM

Como explica Núñez (2009), as formas da ação caracterizam o próprio processo de internalização da atividade. Durante o processo, são apresentadas tarefas para serem resolvidas de acordo com a etapa de assimilação: no plano externo, com ajuda dos cartões, no plano da linguagem externa, e no plano mental, no qual não há esse apoio.

O planejamento da assimilação do conceito e da ação mental resulta da instrumentalização pedagógica da teoria de Galperin, a qual se organiza de acordo com três momentos da atividade: orientação, execução e controle. A parte orientadora permite o conhecimento das condições objetivas necessárias para a realização da ação com sucesso, a parte executora permite as transformações do objeto do conhecimento e a parte do controle se dirige ao acompanhamento da ação, à comparação e correção de acordo com o modelo da orientação. Nesses momentos se integram as etapas da teoria de Galperin, que formam ciclos cognoscitivos numa espiral dialética de desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Segundo Galperin (2001b, p. 60):

A formação da ação mental passa por cinco etapas: a primeira se pode denominar como a criação de um “projeto da ação”, a base orientadora com a que depois o aluno se guia para realizar a ação. Na segunda etapa se cria a forma material (ou materializada) desta ação, a primeira forma real no aluno. Na terceira etapa, a ação se separa das coisas (ou de suas imagens materiais) e passa ao plano da linguagem em voz alta.

E continua Galperin (2001b, p. 60-61):

Na quarta etapa a ação se realiza mediante a conversa “para se”, mas é imprecisa em seus componentes verbais e conceituais. Esta ação no plano da linguagem “para se” na seguinte etapa se transforma num processo automático e, como consequência disso, precisamente na sua parte verbal, se destaca da consciência; assim, o processo verbal se transforma num processo oculto e, em seu sentido, mais completo, num processo interno.

Talízina (1985) destaca que as ações são muito diversas, mas todas não se realizam no plano mental. As habilidades produtivas se realizam como ações externas, materiais e não se transformam em ações mentais. Nesses casos, a transformação da forma tem lugar só para a parte orientadora, enquanto a execução se mantém de forma externa.

Quando se forma uma ação completamente nova e o objetivo de ensino pressupõe que a mesma seja formada no final na forma mental, a ação deve passar por essas etapas definidas por Galperin. Cada etapa se caracteriza pelos índices dos parâmetros qualitativos. Neste trabalho discutiremos as etapas: motivação, da construção da base orientadora da ação, material ou materializada, da linguagem externa e a etapa mental.

Na primeira etapa, trabalha-se a motivação. Ela está diretamente vinculada às necessidades como condição de toda atividade. O estudante deve estar motivado, ter necessidade e desejo de aprender, como uma condição para seu desenvolvimento. De acordo com Talízina (2009), a motivação, por sua vez, relaciona-se com as situações-problema que a disciplina pode ajudar a resolver e a explicar, ou seja, relacionando o conteúdo com questões do cotidiano, da cultura geral, entre elas, a ciência, a tecnologia, a sociedade e o mundo do trabalho dentre outros. O desenvolvimento e a aprendizagem são estimulados através de situações de conflitos entre os conhecimentos e os meios das ações que se exigem para a solução das situações problemas e os que pode realizar o estudante (TALÍZINA 2009).



As situações-problema podem contribuir para criar necessidades cognitivas para o estudo, considerando a relação indissolúvel entre o cognitivo e o afetivo. Vygotsky (1982) explicita um ponto de vista importante na psicologia: a relação entre o afetivo e o cognitivo, que formam uma unidade dialética. Na opinião do autor, o pensamento não é só racional, mas sim uma relação complexa entre os processos afetivos e cognitivos.

O afetivo abre a porta do cognitivo. Sem interesse, necessidade e motivo não se produz a aprendizagem. As tarefas devem levar em conta, sempre, esses fatores. A satisfação, o desejo, a espontaneidade, a criatividade, os sentidos pessoais dos estudantes são fatores que não podem ser desconsiderados quando se organiza o sistema de tarefas de aprendizagem.

O ensino com situações-problema tem-se mostrado uma via eficiente para a motivação da aprendizagem (NÚÑEZ 2009). Ela, conseqüentemente, exige o planejamento centrado em tarefas cognoscitivas para os estudantes. É importante destacar que, apesar de a motivação ser uma etapa inicial, esta deve se manter durante todo processo de assimilação. Essa etapa tem sido chamada por Talizina (1988) como etapa zero.

Na próxima etapa, ou seja, a etapa da construção da Base Orientadora da Ação (BOA), os estudantes conhecem a nova atividade e os conceitos que se incluem nela, assim como as condições para sua realização. O sujeito precisa construir uma nova orientação quando a situação tem um caráter de novidade, que provoca um estímulo, uma necessidade, um motivo que impulsiona a busca pela solução da situação em questão.

A orientação psicológica se faz necessária quando os mecanismos já assimilados se tornam ineficazes para a solução com sucesso de novas tarefas. Galperin (1979, p. 81) afirma que

A atividade orientadora consiste em que o sujeito realiza um exame da situação nova, confirma ou não o significado racional ou funcional dos objetos, testa e modifica a ação, traça um novo caminho e mais adiante, durante o processo da realização, faz um

controle da ação de acordo com as modificações previamente estabelecidas.

A BOA deve se estruturar na base de três modelos: o modelo do objeto que revela o conteúdo conceitual, o modelo da ação que inclui o sistema de operações necessário e constitutivo da ação e o modelo do controle (que revela os critérios do acompanhamento e auto regulação da atividade). Para Talízina (2001), o mecanismo psicológico da habilidade é a BOA, uma vez que as habilidades são consideradas como ações guiadas pela orientação.

As tarefas a serem usadas devem considerar que a BOA se dirige à construção racional e correta da execução e à escolha de uma das execuções possíveis. Dessa forma, segundo Talízina (2009), a orientação, em princípio, garante não só a execução correta da ação, como também a escolha racional de uma das execuções das variadas possíveis. A construção da BOA III não é só um processo dirigido à determinação de uma racionalidade para uma execução consciente da ação, é também uma oportunidade para os estudantes encontrar razões para se desenvolverem.

As situações problema são uma via para o estudante aprender, estabelecer e aplicar os conhecimentos e a habilidade em formação. Na etapa de construção desse tipo de BOA, objetiva-se essencialmente determinar o sistema de operações da ação e garantir a compreensão. É importante destacar que a compreensão de como fazer e a possibilidade de se fazer não são a mesma coisa. Por isso, as etapas do “fazer”, ou seja, de se pôr em ação o conhecimento no próprio processo de assimilação do conceito e da formação da ação mental. A esse respeito, Galperin (2001a) escreve:

Seja qual fosse por sua qualidade a Base Orientadora da Ação, e não importa a forma de sua apresentação como representação ou esquema externo – continua a ser não mais que o sistema de indicadores de como realizar a nova ação, e não representa a própria ação. O estudante não tem ainda a própria ação, não tem

realizado a ação ainda, e sem realizar a ação não pode aprender.

Talízina (2001) chamou a atenção para a importância das etapas subsequentes à etapa de estabelecimento da BOA. Para a autora, existe uma diferença entre a compreensão de como se deve fazer e a possibilidade de se fazer, que não se considera, no geral, no ensino tradicional, quando se pensa, com frequência de que se o estudante compreendeu, isso significa que já aprendeu, sabe fazer e o objetivo foi alcançado.

De fato, a assimilação da ação (da atividade) se produz só através do cumprimento desta ação pelo próprio estudante, e não só mediante a observação das ações de outras pessoas. Por isso, a teoria de Galperin, após a primeira etapa, separa quatro mais, onde a ação a ser assimilada é realizada pelo próprio estudante (TALÍZINA, 2001 p. 38).

Na teoria de Galperin, a próxima etapa do ciclo cognoscitivo corresponde ao trabalho dos estudantes na etapa material ou materializada. Nessa etapa, a ação de orientação não se realiza no plano mental, como tampouco aparece subordinada a tarefas a serem resolvidas verbalmente, mas se exige da manipulação dos objetos ou de suas representações, assim como a representação materializada da orientação.

No trabalho dos alunos, durante essa etapa, exige-se ainda a justificção, argumentação e/ou explicação oral ou escrita do processo de solução das tarefas. O emprego dos cartões de estudo como meio de materialização para o trabalho nessa etapa assegura a fase de trabalho compartilhado, sem que se perca a individualidade. O aluno não necessita memorizar o conteúdo, mas assimilá-lo na medida em que o utiliza na solução das diferentes tarefas. Permite ainda trabalhar a redução da ação, ao passar de cartões de maior grau de detalhes a cartões menos detalhados, contribuindo, assim, para uma maior independência do aluno (SÁLMINA, 1987).

Na etapa material ou materializada, o aluno realiza a atividade de forma externa, no plano prático, concreto, e de forma detalhada, com a ajuda do professor e dos colegas o que permite se trabalhar os indicadores qualitativos:



forma da ação, grau de detalhamento e carácter assimilado. Para Galperin (2001 d), o importante é que a ação seja efetuada no plano externo com objetos reais ou com suas representações materializadas. Na etapa material ou materializada, a assimilação implica a solução de problemas de um mesmo tipo, usando o sistema de operações que compõe a habilidade e o conceito a ser assimilado.

A ação material se realiza com objetos, ou seja, é uma ação prática, material. A forma perceptiva é uma ação teórica realizada com a ajuda da visão ou da audição, não muda nada nos objetos, mas se obtém um resultado que integra elementos do objeto. Constitui o início da ação de forma conceitual. Conforme aponta Galperin (2001a), a forma perceptiva da ação surge como resultado da transformação da ação material ou materializada.

É nessa etapa que se inicia o processo de assimilação do conteúdo. As tarefas devem respeitar o ensino que desenvolve na concepção de Vygotsky (1989). Dessa forma, o conteúdo das tarefas deve estar orientado não só ao nível atual de desenvolvimento, mas também à ZPD. As tarefas podem ser no início práticas, onde se exigem ações práticas.

Após resolver um número dado de tarefas com apoio externo segundo os indicadores qualitativos que orienta o desenvolvimento intelectual, passa-se para a etapa da linguagem externa, quando esse apoio já não é mais necessário. Nessa etapa, o processo de assimilação se desenvolve no plano da linguagem externa. Na etapa da linguagem externa, a atividade se realiza no nível intelectual por meio da utilização de regras e símbolos. A atenção se dirige ao desenvolvimento da linguagem (TALÍZINA, 2001). Nela, os estudantes ainda se apropriam e dão sentido ao conceito e ao sistema de operações da ação ao resolverem diversos problemas dentro dos limites de generalização.

Os alunos também continuam resolvendo as tarefas em duplas. As tarefas devem estimular o diálogo como forma especial de comunicação. O diálogo possibilita a apropriação de significados cada vez mais enriquecidos e aplicáveis a uma pluralidade de tarefas diversas dentre os limites de generalização. Por sua vez, a comunicação no trabalho colaborativo entre



iguais, sem a presença imediata do professor, tem um valor formativo importante para o desenvolvimento de atitudes. Os estudantes se sentem livres para verbalizar e expressar suas ideias, reconhecendo que estão aprendendo, pois sentem apoio nesse processo, no qual há relações de simetria, colaboração e complementaridade. Isso faz aumentar o protagonismo dos estudantes na gestão de sua própria aprendizagem.

A exigência da argumentação, da justificação e da explicação, ou seja, a expressão oral ou escrita do raciocínio que o aluno realiza na solução das tarefas, permite, como já foi dito, que a ação se traduza à lógica dos conceitos e, portanto, seja iniciado o processo de generalização. Essa é uma estratégia que favorece os processos de aprender a aprender.

A questão da linguagem, como via de comunicação, é de vital importância na Teoria de Galperin. A ação e a comunicação formam uma unidade. Quando se exige gradualmente que argumente, durante a solução do problema, se desenvolve a capacidade do aluno para ter consciência sobre o que faz e, ao contrastar com o modelo da atividade, toma consciência de se a solução é correta ou não. Dessa forma o estudante pode ter outro ponto de vista e avaliar sua própria atividade. Essa habilidade de se ter consciência sobre o que se faz, argumentar e explicar, Talízina (2000) denomina de reflexão.

Se, durante a etapa materializada com a solução das tarefas, o estudante vai liberando-se do apoio externo, na etapa da linguagem externa, o conteúdo da ação também vai se reduzindo nessa outra forma até que ele possa reproduzi-lo mentalmente. Para o desenvolvimento da etapa de linguagem externa, são convenientes os métodos de trabalho em duplas ou em pequenos grupos. O trabalho em grupo pode ser uma forma muito importante para desenvolver os diferentes aspectos das relações sociais dos alunos dentro do grupo e para trabalhar o componente afetivo.

A próxima etapa é a da formação da ação na linguagem externa “para si”. Nessa etapa a ação se realiza em silêncio, sem a linguagem escrita, como interpretação para dentro. Não difere da etapa anterior em relação ao caráter detalhado, de grande consciência e de generalização.

Na forma verbal externa da ação - chamada de forma verbal em voz alta, - para Galperin (2001), o objeto da ação se representa na forma verbal externa (oral ou escrita), e o processo de transformação do objeto, ou solução das tarefas se realiza na forma verbal externa, na forma de raciocínio em voz alta, tomando forma teórica. Na outra etapa (ação no plano mental), como explica Galperin (2001d), a ação se reduz (não é mais detalhada em todo o sistema de operações), transformando-se em fala interna *sui generis*, que resulta desse processo e na qual se formam as imagens ou as representações mentais do modelo da atividade que dirige a execução e o controle da atividade, assim como a representação do conceito assimilado. Essa etapa permite organizar o trabalho dos alunos no plano mental, ou seja, é uma etapa de trabalho independente sem nenhum tipo de ajuda. As tarefas nessa etapa se dirigem à solução de situações de forma independente, o que exige do domínio da ação de orientação no plano mental.

Como diz Galperin, a ação mental já se constitui numa habilidade intelectual de orientação. É nesse momento que a ação pode ser automatizada em maior ritmo, adquirindo a forma de atividade por fórmula, sendo executada, nessa etapa, para si de forma reduzida. A comunicação é substituída pela reflexão para a transformação do objeto em produto, segundo os objetivos e tarefas.

TAREFAS SEGUNDO O GRAU DE DETALHAMENTO

As tarefas para desenvolver a passagem de uma ação detalhada para uma ação reduzida estão vinculadas as etapas de assimilação. Inicialmente as tarefas se resolvem detalhando o sistema de operações que configuram a ação. Na própria etapa materializada se deve favorecer a redução das ações e assim sucessivamente até chegar a tarefas que possam ser resolvidas de forma reduzida, o que diz as operações da ação.

Tarefas para a formação da generalização

A formação do grau de generalização se realiza pela apresentação de diversos tipos de tarefas para os diferentes casos nos quais é possível trabalhar segundo a orientação geral, diferenciando dos casos em que isso não é possível.

Segundo Talízina (1987, p. 82), “para se obter o grau de generalização da atividade, faz-se necessário usá-la em tarefas que refletem casos típicos fundamentais nos limites que se exige a generalização”.

Na formação de uma ação generalizada, devem-se usar tarefas dos tipos: de conteúdo objetal, lógicas, psicológicas e direita e inversa nos diferentes casos onde é possível usar o modelo geral da ação na resolução das situações problemas, em relação aos casos onde não é possível usar o modelo (casos fora dos limites da generalização) (NÚÑEZ & RAMALLHO, 2012).

As tarefas de conteúdo objetal modelam os diferentes casos típicos ou situações nas quais se podem manifestar a invariante conceitual e procedimental, e se diferenciam pelo modo de apresentação do objeto de estudo.

Nas tarefas de tipo lógico, modelam-se situações que exigem das análises do sistema de condições antes de serem resolvidas, o que evita a solução mecânica. São usadas situações com o sistema completo das condições, com o sistema incompleto e outras nas quais faltam informações e se tornam situações indeterminadas.

Nas tarefas do tipo psicológica, correlacionam-se de forma diferente, mediante sua constatação, características evidentes e conceituais do objeto. Seu objetivo é que os estudantes estabeleçam correlações com as diferentes formas de apresentação de um mesmo conteúdo.

No caso das tarefas diretas e inversas, a solução no primeiro caso segue uma lógica de solução sequencial, se vai do problema à sua solução. No caso da inversa, conhecida uma solução o estudante deve construir o problema, situação inicial para a qual se pode corresponder dita solução.

Talízina (1988) alerta para o fato de que, na etapa mental, as tarefas se dirigem para a solução de situações problema não só dentro dos limites de generalização como também de situações novas, que exigem transferência de aprendizagem e a reconstrução da BOA, tudo isso para favorecer a atividade



criativa dos estudantes. As tarefas criativas estão orientadas à descoberta da essência dos novos conceitos e relações, assim como dos modos de agir para a solução das tarefas.

Esse tipo de tarefa também tem como finalidade formular e incentivar novos problemas, assim como procurar novas formas de solução e de respostas para problemas conhecidos. A tarefa criativa reflete a atividade criativa do estudante. Nesse sentido, as tarefas de transferência da aprendizagem a situações novas são uma via para contribuir com a atividade criadora, que é uma das qualidades da personalidade dos estudantes.

TAREFAS PARA A FORMAÇÃO DO GRAU DE INDEPENDENCIA

A maneira de trabalhar o grau de independência consiste em dar aos alunos diferentes níveis de ajuda, quando necessário, para que eles possam avançar na independência cognitiva com a resolução de tarefas por mecanismos de compreensão. As ajudas nos momentos iniciais do processo de formação da habilidade são aquelas que garantem a subsequente independência dos alunos nas ZDPs. O cartão de estudo é um recurso de ajuda, que vai sendo reformulado, tornando-se menos detalhado na medida em que o aluno assimila seu conteúdo na etapa materializada. As ajudas nos momentos adequados contribuem para o desenvolvimento da independência cognitiva, visto que o aluno aprende com a ajuda do outro como mediador. Com o avanço do processo, o estudante passa a executar ações cada vez com mais autonomia na etapa mental à medida que deixa de precisar de ajuda externa (TALÍZINA, 2001).

Modelam-se diferentes tarefas nas quais se vai graduando os níveis de ajuda para sua solução. São modeladas tarefas resolvidas com ajuda (apoiadas em cartões com todos os detalhes), e outras em que se reduz gradualmente o conteúdo de apoio externo ou o uso da linguagem externa de uma forma colaborativa, até atingir tarefas que requeiram independência cognitiva, já que o aluno dispõe dos recursos intelectuais (orientação) para a solução das tarefas.



TAREFAS PARA A FORMAÇÃO DO GRAU DE CONSCIÊNCIA

O grau de consciência, como tem reiterado Talízina (2001), é formado por duas vias. Em primeiro lugar, o aluno toma consciência da lógica da estrutura da atividade que realiza, não só pela resolução da tarefa de forma reflexiva, segundo estratégias conscientes, como também, pela forma em que se apresenta a tarefa, que exige uma reflexão consciente sobre as formas de resolução das situações-problema. Em segundo lugar, solicita-se ao aluno que justifique, explique e/ou argumente em voz alta, ou de forma escrita, as ações que desenvolve, de forma tal que se vai trabalhando a tradução da lógica das ações externas à lógica dos conceitos ou das formulações verbais.

Esse tipo de tarefa é usado nas etapas material ou materializada e na de linguagem externa. Nesse sentido, o caráter consciente da ação se favorece quando se usam tarefas diferentes, quando se resolvem tarefas novas, que evitam a automatização da ação.

TAREFAS PARA A FORMAÇÃO DO CARATER RACIONAL

São tarefas que só podem ser resolvidas quando o estudante se orienta nas características essenciais estabelecidas na base orientadora da ação. As tarefas que contribuem para essa qualidade devem levar os estudantes à identificação correta das condições nas quais se devem orientar. É importante destacar que as tarefas constituem um sistema. Não se modelam, necessariamente, de forma independente tarefas para os indicadores. Numa tarefa, podem existir combinações das exigências para a formação de uma ou mais qualidades. No caso das qualidades secundárias, elas se formam sempre como consequência das tarefas desenhadas para as características primárias, embora em algumas circunstâncias seja necessário um reforço dirigido à característica secundária.

CONCLUSÕES



A quantidade de tarefas necessárias para o desenvolvimento de cada indicador se determina pela via empírica e, em muitos casos, pode ser diferente se considerarmos a diversidade dos estudantes. Isso não nega a possibilidade de regularidades e de considerar a dialética entre o individual e o curso compartilhado das ações do coletivo.

Talízina (1987) chama a atenção para o fato dos indicadores qualitativos da ação não terem sido suficientemente estudados, como sistema integrado. Para a referida autora,

A análise das ações cognoscitivas tem sido realizada, usando todos os parâmetros, só de forma qualitativa, não se tem elaborado ainda um enfoque quantitativo. Não obstante, as características escolhidas dão a possibilidade de descrever as ações cognoscitivas dos estudantes tanto durante o processo de ensino, como no final do mesmo (TALÍZINA, 1987, p.116).

É importante destacar que a formação e desenvolvimento de uma habilidade e de novos conceitos de acordo com um modelo, não garante a assimilação da atividade criativa. A diferença do processo de formação de habilidades, que pressupõe um modelo da atividade, o desenvolvimento da criatividade exige novas condições e situações, ou seja, embora se baseie no conhecido, leva a novos conhecimentos e formas de agir, ou seja, à reconstrução da BOA III para uma nova orientação particular à nova situação. Essa foi uma das limitações assinaladas pelo próprio Galperin para sua teoria de assimilação das ações internas e dos conceitos.

Por último, é relevante ressaltar que, se há o desejo de contribuir com o desenvolvimento da criatividade, como uma condição básica do desenvolvimento integral dos estudantes, as habilidades e os conceitos formados devem passar a ser parte do pensamento estratégico dos estudantes, para os quais se devem usar tarefas que:

- Promovam a transferência das aprendizagens a novas situações;



- Levem à formulação de novos problemas dentro das situações conhecidas;
- Levem à procura de várias soluções para um mesmo problema, dentre outros;
- Vinculem a aprendizagem com o desenvolvimento integral.

Referências

ÁLVAREZ, A. C. *La escuela y la vida*. Sucre: Imprenta Universitaria, 1992.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.

DAVIDOV, V.V. *El contenido y La estructura de La actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988b.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la psicología*. Un enfoque dialéctico. Madrid: Pablo del Rio_Editor, S.A. 1979.

GALPERIN, P. YA; ZAPORÓZHETS, A e ELKONIN, D. *Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela*. Im Marta Shuare e Vasili Davidov (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso. 1987. p. 300-315.

GALPERIN, P. Ya. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, L. Q. (Comp). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala. p. 57-66, 2001b.

GALPERIN, P. Ya. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. (Comp). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, p. 85-92, 2001c.



GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de conceptos. In Rojas, L. Q. (Comp). *La formación de las funciones psicológica durante El desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, p. 27-40, 2001d.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos In: ROJAS, L. Q. (Comp). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala. p. 41-56, 2001a.

NUÑEZ, B.I. Vygotsky, Leontiev, Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro. 2009.

NÚÑEZ, I, B E RAMALHO, B, L. *Desarrollo de una Unidad Didáctica para el estudio de los procesos de oxidación-reducción en el pre-universitario*: contribuciones de la teoría de P. Ya. Galperin. In Marcia Gorette Lima da Silva, Adriana Mohr e magnolia Fernandes Florência de Araújo. *Temas de Ensino e Formação de Professores de Ciências*. Natal: EDUFRN. 2012. P 153-180.

NÚÑEZ, I, B e FARIAS M,V,O. P. Ya. Galperin: a vida e a obra do creador da teoría da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In Andrea Matarano e Roberto Valdés Puentes (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes rusos*. Uberlândia: EDUFU. 2013. p. 283-314.

SÁLMINA, N. G. *Las Tarjetas de estudio como medio de materialización de la acción*. La Habana: Editado por el CEPES, 1987.

TALÍZINA, N. F. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana: Editora de la Universidad de la Habana, 1987.



TALÍZINA, N, F. *La actividad cognoscitiva como objeto de dirección*. In COLETIVO DE AUTOTES. *Superación para profesores de psicología*. La Habana: Editorial Pueblo e Educación. 1987.p. 112-119.

TALÍZINA, N, F. *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: MIR, 1988.

TALÍZINA, N. F. *Manual de Psicología Pedagógica*. Editora de la Facultad de Psicología. San Luis Potosi, S.L.P. 2000.

TALÍZINA, N. F. *La formación de los conceptos matemáticos*. In: N. F. Talizina. *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luis Potosi: Editora Universidad de San Luis Potosí. S.L.P. 2001. p. 21-39.

_____, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla. 2009.

TALÍZINA, N. F; et. al. *La aproximación de la actividad en la psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky*. *Novedades Educativas*. N. 230. febrero de 2010. p. 4-10.

VYGOTSKY L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica. 1987.

_____. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982.

Recebido em 11/10/2013. Aceito 21/12/2013.

Contato: Isauro Beltran Nunez, PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br).