



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA AMALIA DA COSTA CABRIOTI

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA
TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES
MENTAIS POR ETAPAS**

Londrina
2026



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

MARIANA AMALIA DA COSTA CABRIOTI

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA
TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES
MENTAIS POR ETAPAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C117o Cabrioti, Mariana Amalia da Costa.
O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: : Contribuições de Galperin por meio da Teoria da Formação das Ações Mentais por Étapas / Mariana Amalia da Costa Cabrioti. - Londrina, 2026.
175 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Teoria Histórico-Cultural - Tese. 3. Galperin - Tese. 4. Teoria da Formação das Ações Mentais por Étapas - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIANA AMALIA DA COSTA CABRIOTI

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA
TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES
MENTAIS POR ETAPAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira
Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Divania Luiza Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná -
UNESPAR

Profa. Dra. Sandra Regina Mantovani Leite
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 09 de fevereiro de 2026.

A todas as professoras e professores que passaram pela minha vida, cujos ensinamentos seguem presentes em cada passo da minha trajetória.

Cada gesto de incentivo, cada olhar atento e cada ensinamento ecoam em minha prática docente.

Hoje, levo comigo um pouco de cada um, na esperança de transmitir às crianças e alunos a mesma inspiração e afeto que um dia recebi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, Mãe Intercessora, por me guiarem com fé, proteção e esperança em todos os caminhos de minha vida. Sob a devoção à Nossa Senhora Aparecida, que sempre esteve presente nas preces silenciosas e nos momentos de incerteza, encontrei força para seguir adiante, mesmo nos dias mais difíceis. A fé que carrego, cultivada com simplicidade e confiança, sustenta meus passos e renova minha coragem diariamente diante dos desafios da caminhada acadêmica e da vida.

Ao meu pai, Silvio, presença firme e generosa. À minha mãe, Rose, ternura, resiliência e força em forma de mulher. Aos meus irmãos, Neto e Junior, por todo o cuidado de sempre comigo. À minha cunhada, Leda, pelo carinho constante. E ao meu afilhado, Miguel, que com seu amor doce e sua alegria luminosa torna os meus dias mais leves. Este trabalho também é fruto do chão comum que dividimos. Para sempre, a Bã de vocês.

À Marina, minha companheira de vida e de sonhos, por caminhar ao meu lado com amor sereno, força gentil e uma presença que é abrigo no meio da tempestade e celebração nos dias de sol. Obrigada, meu amor, por estar comigo em cada etapa, nos dias de cansaço, nas lágrimas, nas conquistas e nas esperas. Por ter sustentado comigo o tempo dos estudos, com paciência, afeto e apoio incondicional.

À Professora Martinha, minha orientadora querida, que me acompanha com generosidade desde a graduação e ocupa um lugar muito especial na minha história. Sua escuta atenta, seus questionamentos e sua confiança constante nunca permitiram que eu me acomodasse, ao contrário, sempre me impulsionaram a ir além.

À banca, Professora Sandra Regina Mantovani Leite (gracias por todo, maestra) e Professora Divania Luiza Rodrigues, agradeço pelo aceite em participarem da banca e minha sincera gratidão pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pela escuta cuidadosa.

Aos amigos e amigas que caminharam comigo até aqui. Mesmo sem nomear todas as pessoas queridas, deixo aqui meu carinho e gratidão em nome de Thamiris, minha melhor amiga e irmã de alma, que tem sido farol há tantos anos e em tantos momentos da minha formação como educadora e como pessoa.

Aos colegas do grupo de pesquisa FOCO, pelo compromisso com o trabalho coletivo, pelas trocas acadêmicas e pelo aprendizado desenvolvido ao longo dessa trajetória. Agradeço, em especial, à Viviane que, de professora, tornou-se colega de grupo e foi uma das pessoas que mais me incentivaram a ingressar no mestrado. Sua confiança e incentivo foram decisivos nesse percurso.

Às amigadas construídas ao longo do mestrado, Kauane, Vitória, Jaqueline e Tamires, companheiras de trocas, risadas e aprendizados. E, em especial, à Marina, minha dupla querida, com quem compartilhei muito mais do que tarefas acadêmicas. São incontáveis as conversas, os planejamentos, os risos, os desabafos e as ideias que circularam entre nós ao longo desses dois últimos anos. Como sempre dizemos: poderíamos ter feito sozinhas, mas juntas foi mais bonito, mais forte, mais leve. Sou profundamente grata por ter encontrado em você não só uma parceira de pesquisa, mas uma amiga rara, daquelas que a vida coloca no caminho como um presente.

À Universidade Estadual de Londrina, minha casa de formação há mais de uma década, onde aprendi, cresci, me transformei e sigo me reinventando. É nesse chão de luta, saber e afeto que construí grande parte da minha história, cercada por pessoas, ideias e experiências que marcaram minha vida para sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, por ser espaço de formação, reflexão e resistência. Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para minha trajetória ao longo das disciplinas cursadas, cujas mediações foram fundamentais para o aprofundamento teórico, político e ético da minha formação como educadora e pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido, que foi fundamental para a viabilização e continuidade desta trajetória acadêmica. O investimento público em ciência, educação e formação de pesquisadores é essencial para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social e com a garantia do direito à educação no Brasil.

“Tornamo-nos nós mesmos através dos outros. Em sua forma puramente lógica, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso”

(Vygotsky, 1986, p. 56, tradução nossa).

CABRIOTI, Mariana Amalia da Costa. **O ensino para crianças na primeira infância:** contribuições de Galperin por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas. 2026. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A Educação Infantil constitui base essencial para o desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais, e a qualidade do ensino nessa etapa é decisiva para favorecer a apropriação cultural. A Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, Leontiev, Luria e demais colaboradores, permite compreender a aprendizagem como processo social e culturalmente mediado, enquanto a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de Piotr Yakovlevich Galperin, descreve como a atividade externa pode ser gradualmente transformada em ação mental internalizada. A presente pesquisa faz parte da linha de pesquisa “Docência: saberes e práticas”, núcleo “Ação docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL e tem como finalidade desvendar o seguinte **problema de pesquisa**: de que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapas podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil? O **objetivo geral** é compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e o pensamento metodológico de Galperin para a organização do ensino na primeira infância. Os **objetivos específicos** são: analisar os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e sua aplicação na Educação Infantil; conhecer a vida e obra de Galperin, bem como a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas e seu impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças; e identificar formas de utilização do método pedagógico baseado nessa teoria e sua aplicabilidade na organização do ensino para a faixa etária de 0 a 3 anos. **Metodologicamente**, o estudo é de natureza qualitativa e far-se-á por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, fundamentadas nos pressupostos crítico-dialéticos, visando compreender e intervir de forma crítica e participativa na prática pedagógica. Os instrumentos de coleta de dados foram: aplicação de questionário (inicial), observação participante, realização de um projeto de intervenção e por fim, a aplicação de um questionário (final). Os **resultados** evidenciam que a apropriação de referenciais como os de Vigotski e Galperin contribui para que os professores compreendam a importância da mediação intencional e da organização sistemática do ensino para as crianças pequenas. Conclui-se que a teoria da formação das ações mentais por etapas constitui um recurso potente para a Educação Infantil, ao oferecer subsídios para práticas pedagógicas que superam o espontaneísmo e se orientam pela intencionalidade, sistematicidade e promoção do desenvolvimento humano. A pesquisa contribui em três dimensões: científica, ao difundir uma teoria pouco estudada no Brasil, sobretudo na Educação Infantil; social, ao oferecer subsídios para a qualidade da prática educativa; e formativa, ao aproximar professores de referenciais teóricos capazes de orientar práticas transformadoras na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Galperin; Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas; Organização do Ensino.

CABRIOTI, Mariana Amalia da Costa. **Teaching in early childhood: Galperin's contributions through the theory of the gradual formation of mental actions.** 2026. 171 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes an essential foundation for the integral development of the child, articulating cognitive, social, and emotional dimensions, and the quality of teaching at this stage is decisive in fostering cultural appropriation. The Historical-Cultural Theory, developed by Vygotsky, Leontiev, Luria, and other collaborators, makes it possible to understand learning as a socially and culturally mediated process, while Piotr Yakovlevich Galperin's Theory of the Gradual Formation of Mental Actions describes how external activity can be gradually transformed into internalized mental action. This research is part of the research line Teaching: knowledge and practices, within the Teaching Action group of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina (UEL), and aims to address the following research problem: in what ways can the Historical-Cultural Theory and Galperin's pedagogical and methodological proposal on the gradual formation of mental actions contribute to learning and development in Early Childhood Education? The general objective is to understand the concepts of the Historical-Cultural Theory and Galperin's methodological thought for the organization of teaching in early childhood. The specific objectives are: to analyze the fundamental principles of the Historical-Cultural Theory and their application in Early Childhood Education; to study Galperin's life and work, as well as the Theory of the Gradual Formation of Mental Actions and its impact on children's cognitive development; and identify ways of using the pedagogical method based on this theory and its applicability in organizing teaching for children aged 0 to 3 years. Methodologically, the study is qualitative in nature and is conducted through bibliographical research and action research, grounded in critical-dialectical assumptions, aiming to critically and participatively understand and intervene in pedagogical practice. The data collection instruments included: the application of an initial questionnaire, participant observation, the implementation of an intervention project, and, finally, the application of a final questionnaire. The results show that the appropriation of theoretical frameworks such as those of Vygotsky and Galperin helps teachers understand the importance of intentional mediation and the systematic organization of teaching for young children. It is concluded that the theory of the gradual formation of mental actions constitutes a powerful resource for Early Childhood Education, as it provides support for pedagogical practices that overcome spontaneity and are guided by intentionality, systematicity, and the promotion of human development. The research contributes in three dimensions: scientifically, by disseminating a theory that has been little studied in Brazil, especially in Early Childhood Education; socially, by providing support for the quality of educational practice; and formatively, by bringing teachers closer to theoretical frameworks capable of guiding transformative practices in early childhood.

Key-words: Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory; Galperin; Theory of the Gradual Formation of Mental Actions; Organization of Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes: periodização do desenvolvimento psíquico.....	18
Figura 2 – Piotr Ya. Galperin	50
Figura 3 – Representação das etapas de assimilação de uma habilidade segundo Galperin	71
Figura 4 – Frente do CEI.....	90
Figura 5 – Pátio do CEI	92
Figura 6 – Rotina C1	94
Figura 7 – Imagens da sala C3-C.....	95
Figura 8 – Atividade realizada no C3-C.....	96
Figura 9 – Imagens da sala C3-A.....	96
Figura 10 – Imagens da sala C2-A.....	98
Figura 11 – Combinados da sala C2-B	99
Figura 12 – Atividade do primeiro encontro.....	113
Figura 13 – Atividades do segundo encontro	114
Figura 14 – Atividades do terceiro encontro.....	114
Figura 15 – Atividade “Quem/o que sou eu?” no quarto encontro.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito de internalização conforme Vigotski, Leontiev e Galperin.....	53
Quadro 2 – Etapas de Formação de Ações Mentais.....	61
Quadro 3 – Quantidade de turmas do CEI.....	91
Quadro 4 – Calendário das observações.....	93
Quadro 5 – Cronograma do projeto de formação na escola	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOA	Base Orientadora da Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDIs	Zonas de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	TRAJETÓRIA ACADÊMICA: PONTO DE PARTIDA.....	15
1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	22
2.1	A teoria histórico-cultural: considerações gerais.....	23
2.2	Conceitos essenciais da nova psicologia Vigotskiana.....	29
2.2.1	Cultura, mediação e funções psicológicas: elementos essenciais no processo de formação humana.....	29
2.2.2	Zona de desenvolvimento iminente.....	34
2.2.3	Interação social e o papel do outro no desenvolvimento humano.....	40
2.2.4	O pensamento Vigotskiano e a educação infantil na contemporaneidade.....	44
3	A TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS DE GALPERIN NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM.....	49
3.1	Galperin: vida e obra.....	50
3.2	O processo de formação das ações mentais por etapas.....	57
3.2.1	As etapas da Teoria de Galperin.....	61
3.3	As etapas da ação mental: orientação, execução, controle.....	71
3.4	Aplicabilidade da Teoria de Galperin.....	73
4	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA POR MEIO DA TEORIA DE GALPERIN.....	77
4.1	A Importância da organização do ensino para crianças de 0 a 3 anos.....	78
4.1.1	A integração entre teoria e prática na educação infantil.....	82
4.2	Universo e percurso metodológico da pesquisa.....	84
4.2.1	Percurso metodológico, procedimentos e instrumentos da pesquisa: observação participante, questionário inicial e final e	

	projeto de formação <i>In Loco</i>	88
4.2.2	Caracterização da escola, participantes da pesquisa	90
4.2.3	Análise e discussão dos dados da observação.....	93
4.2.4	Instrumento da pesquisa: questionário inicial.....	100
4.2.4.1	Percepções docentes sobre a teoria histórico-cultural na educação infantil	101
4.2.4.2	Conhecimento docente sobre a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin.....	104
4.2.4.3	Métodos pedagógicos, desafios e o papel do planejamento na educação infantil	106
4.2.5	Proposta do trabalho pedagógico baseado na Teoria de Galperin <i>In Loco</i> : projeto de formação	110
4.2.6	Análise do instrumento final: da síntese à síntese	118
4.2.6.1	Compreensão da teoria histórico-cultural na educação infantil	118
4.2.6.2	Apropriação da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin.....	121
4.2.6.3	Efetividade dos métodos pedagógicos e aplicabilidade na educação infantil	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	139
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
	APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	142
	APÊNDICE C – Roteiro de Observação	144
	APÊNDICE D – Questionário Inicial.....	149
	APÊNDICE E – Oficina de Planejamento	150
	APÊNDICE F – Questionário Final	153
	APÊNDICE G – Material de apoio – Internalização	154
	APÊNDICE H – Declaração de Concordância da Instituição	155
	ANEXOS	156

ANEXO A – Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos	157
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	158
ANEXO C – Planejamento das Professoras	160

TRAJETÓRIA ACADÊMICA: PONTO DE PARTIDA

Caro (a) leitor(a), nas próximas linhas compartilho um pouco do meu percurso até chegar à Educação. Hoje este é o meu lugar, mas o caminho até aqui percorreu outras estradas.

Sou natural de Santa Fé do Sul, uma pequena cidade no interior de São Paulo. Costumo dizer que sou santafessulense de nascimento, mas pé vermelho de coração. Já se vão dez anos vivendo em Londrina, cidade que me acolheu quando iniciei minha primeira graduação, e é por aí que minha trajetória acadêmica começa.

Ao longo da vida, percebi que nosso modo de aprender e de nos desenvolver está profundamente ligado às experiências que vivenciamos e aos contextos sociais e históricos que nos cercam. A aprendizagem não é algo isolado ou inato, mas um processo dinâmico, mediado pelas interações, pelas ferramentas culturais e pelas relações que estabelecemos. É nesse sentido que a epígrafe escolhida, de Vigotski (1986), ganha relevância ao afirmar que “tornamo-nos nós mesmos através dos outros”, expressão que traduz de forma precisa a essência tanto da minha trajetória pessoal e acadêmica quanto da concepção de educação que orienta esta pesquisa. Essa compreensão foi fundamental para minha trajetória, pois me mostrou que o conhecimento e o desenvolvimento estão presentes continuamente, em diálogo com o mundo e com as pessoas que nos acompanham.

Minha primeira escolha acadêmica foi o curso de Ciências Econômicas, influenciada pela trajetória do meu pai, formado em Ciências Matemáticas e Administração, e pela minha afinidade com a matemática. Durante essa graduação, percebi que não me sentia plenamente pertencente àquela área. Ainda assim, concluí o curso e, em 2020, formei-me economista. Já atuava no setor privado, mas a satisfação profissional não me acompanhava. No ano seguinte, decidi prestar vestibular novamente, agora para Pedagogia, uma paixão antiga, inspirada em minha mãe, também pedagoga. Fui aprovada e iniciei essa nova jornada em plena pandemia, conciliando trabalho durante o dia e aulas no período noturno.

Em 2024, ingressei no Mestrado em Educação, paralelamente ao último ano da graduação, ao trabalho e às disciplinas da pós. Foi um ano intenso, marcado pelo desafio e pela determinação. Lembro-me da banca de arguição para o

mestrado, quando uma professora me perguntou se eu acreditava que conseguiria dar conta de tudo. Respondi, sem hesitar, que sim. Sempre fui firme nas minhas decisões e focada nos meus objetivos, mesmo quando isso exige muito de mim. Hoje, com orgulho, posso dizer que consegui.

Diferente de muitos educadores, chego ao final do mestrado com a graduação concluída há pouco tempo. Por ter estudado à noite e trabalhado durante todo o curso, minhas experiências práticas na área se limitaram aos estágios obrigatórios. Ainda assim, acredito profundamente na práxis, a união entre teoria e prática. Tenho a convicção de que a sólida base teórica que produzi será o alicerce para minhas vivências em sala de aula.

Agora, prestes a finalizar o mestrado, recebi a notícia da aprovação no meu primeiro concurso como professora na Educação Básica. É um marco que reforça minha certeza de que cada etapa aconteceu no momento certo. Iniciarei minha trajetória na docência levando comigo a teoria que adquiri ao longo dos anos e a consciência de que a prática é uma elaboração coletiva e partilhada.

Quero que esta apresentação pessoal mostre que nossas primeiras escolhas não definem, necessariamente, todo o nosso caminho. O meu desejo é transformar realidades por meio da educação. Não pretendo mudar o mundo, mas sim impactar positivamente o que estiver ao meu alcance. Minha pesquisa dedica-se ao ensino na Educação Infantil e parte da convicção de que, desde o nascimento, somos capazes de aprender. Vejo bebês e crianças pequenas como sujeitos ativos no processo do desenvolvimento do conhecimento. É essa certeza que orienta meu trabalho e me move a seguir aprendendo e ensinando.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar central na constituição das bases para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse cenário, a qualidade do ensino e das experiências educativas oferecidas na primeira infância torna-se decisiva para favorecer processos de apropriação cultural e desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Vigotski e colaboradores, tem contribuído de maneira decisiva para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados social e culturalmente. Em articulação a ela, a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, elaborada por Galperin, propõe um percurso metodológico que descreve como a atividade externa, inicialmente prática e social, pode ser gradualmente transformada em ação mental internalizada. Apesar de sua relevância, essa teoria permanece pouco explorada no cenário nacional, sobretudo no campo da Educação Infantil, o que limita sua apropriação e aplicação na formação docente e na organização do ensino.

Diante disso, a presente pesquisa intitulada “O ensino para crianças na primeira infância: contribuições de Galperin por meio da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas”, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do núcleo Formação de Professores cujo objetivo é desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores.

É nesse ponto que se delinea o problema de pesquisa: de que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapas podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil? Essa questão emerge do reconhecimento de uma lacuna entre o conhecimento produzido no âmbito acadêmico e sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas cotidianas, evidenciando a necessidade de investigações que aproximem teoria e prática no contexto da primeira infância.

A escolha por esse tema é também fruto do percurso pessoal e acadêmico da pesquisadora, cujo interesse pela Educação Infantil remonta ao

período da graduação, quando realizou estudos voltados para a área e teve o primeiro contato com as contribuições de Galperin. Essa trajetória evidenciou não apenas a relevância do tema, mas também a urgência de pesquisas que aproximem os professores de referenciais teóricos capazes de orientar práticas pedagógicas mais intencionais e transformadoras. Justifica-se, portanto, esta investigação pela sua relevância científica, ao difundir e analisar uma teoria ainda pouco estudada no Brasil; pela sua relevância social, ao propor subsídios que contribuam para a qualidade do ensino na primeira infância, na especificidade dos 0 a 3 anos; e pela sua relevância formativa, ao fortalecer a articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Cabe destacar que a expressão “primeira infância” se refere, de acordo com a abordagem teórica adotada, à fase do desenvolvimento compreendida entre o nascimento e os três anos de idade. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico infantil não ocorre de maneira aleatória, mas organiza-se segundo uma lógica interna própria. Dessa forma, esse desenvolvimento é periodizado em três grandes épocas — primeira infância, infância e adolescência —, sendo que cada uma delas se subdivide em dois períodos, os quais são caracterizados por uma atividade principal ou dominante (Pasqualini; Eidt, 2016): comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória, sucessivamente. Nesse sentido, o esquema produzido por Angelo Antonio Abrantes, professor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, contribui para a compreensão dessa periodização do desenvolvimento psíquico.

Figura 1 - Diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes: periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Abrantes (2012).

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo geral: compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e o pensamento metodológico de Galperin para a organização do ensino na primeira infância. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Analisar os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e sua aplicação na Educação Infantil;
- Conhecer a vida e obra de Galperin, bem como a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas e seu impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças;
- Identificar formas de utilização do método pedagógico baseado nessa teoria e sua aplicabilidade na organização do ensino para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada no método crítico-dialético, na pesquisa-ação e bibliográfica, visando compreender e intervir de forma crítica e participativa na prática pedagógica. O percurso metodológico envolveu observação participante, aplicação de questionários inicial e final e a oferta de um projeto de formação para as professoras, buscando compreender e intervir de forma crítica e participativa na prática pedagógica. Essa estratégia permite não apenas conhecer a análise teórica, mas também verificar a

possibilidade de transformação da realidade educacional, enfatizando a práxis como integração inseparável entre teoria e prática.

Na Introdução, nosso objetivo foi situar o leitor de forma breve acerca do que será apresentado no decorrer deste trabalho. Na seção 2, “Fundamentos Teórico-Methodológicos da Teoria Histórico-Cultural”, buscamos apresentar a gênese, as bases epistemológicas e os princípios que sustentam essa abordagem, destacando a contribuição de Vigotski e sua ruptura com as concepções predominantes de sua época, além do desenvolvimento do pensamento vigotskiano e da Educação Infantil na contemporaneidade. Discutimos conceitos centrais como interação social, papel do outro no desenvolvimento humano, mediação, funções psicológicas e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), articulando-os à compreensão do desenvolvimento como processo histórico, social e culturalmente mediado.

Na seção 3, “A Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin no Ensino e na Aprendizagem”, apresentamos a trajetória e as contribuições de Piotr Yakovlevich Galperin, evidenciando seu enfoque no processo de organização do ensino e no papel central da internalização. Expomos as etapas propostas por Galperin para a formação das ações mentais e discutimos sua aplicabilidade na prática pedagógica, ressaltando o potencial dessa abordagem para sistematizar e potencializar a aprendizagem em consonância com os fundamentos histórico-culturais.

Na seção 4, “Organização do Ensino na Primeira Infância por meio da Teoria de Galperin”, tratamos sobre a articulação entre teoria e prática na Educação Infantil, com especial atenção à organização do ensino para crianças de 0 a 3 anos. Procuramos evidenciar sua relevância da prática educativa, especialmente na Educação Infantil, compreendida como espaço intencional de mediação cultural que não apenas acompanha, mas promove e organiza o desenvolvimento. Ainda, nesta seção, trataremos da parte metodológica da pesquisa, evidenciando os instrumentos e suas aplicações.

Com esse recorte, espera-se que a pesquisa contribua para o aprofundamento teórico e metodológico das práticas pedagógicas na Educação Infantil, oferecendo subsídios à formação inicial de professores dessa etapa, ao ampliar o conhecimento sobre a aplicabilidade da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin e estimular o desenvolvimento de novas

investigações no campo da Educação Infantil, voltadas à promoção de um ensino intencional e efetivo na primeira infância.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção tem como objetivo apresentar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, bem como alguns de seus principais conceitos: a interação social e o papel do outro no desenvolvimento humano; cultura, mediação e funções psicológicas e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

O pensamento de Vigotski principal precursor da teoria rompeu com as abordagens predominantes de sua época ao propor uma perspectiva dialética integrando os princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Marx, enfatizando a interdependência entre o indivíduo e o meio social e cultural em que ele estava inserido. Tal visão possibilitava compreender o psiquismo humano não como algo dado, mas como um aspecto em constante transformação, em função das interações mediadas e das condições históricas e materiais que permeiam a vida humana.

Inicialmente, nesta seção será apresentada uma visão geral sobre a Teoria Histórico-Cultural, sua gênese, suas bases epistemológicas e os princípios que norteiam a compreensão do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a trajetória intelectual de Vigotski é um ponto de partida essencial, visto que sua biografia reflete a profundidade e amplitude de seu pensamento, além de evidenciar as condições sociais e políticas que influenciaram sua produção científica. Vigotski desenvolveu suas ideias em um momento de grandes transformações sociais, na recém-formada União Soviética, o que conferiu um caráter marcadamente político e coletivo à sua obra. Ele integrou influências de diferentes campos do conhecimento, como a psicologia, a filosofia, a linguística e a pedagogia, sintetizando-as em uma abordagem original que permanece atual e profícua para a educação e outras áreas do saber.

Posteriormente, serão analisados os conceitos essenciais da teoria como: ZDI, a mediação, as dimensões inter e intrapsíquicas bem como a interação social e o papel do outro no processo de desenvolvimento das características humanas.

Nesse percurso, o pensamento de Vigotski adquire relevância, especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito histórico e social, que se desenvolve por meio da interação com o outro e com o meio. A análise do pensamento vigotskiano na contemporaneidade permite ressignificar

práticas da Educação Infantil, reforçando o papel do professor como mediador e do ensino como processo culturalmente situado. A interlocução entre Galperin e Vigotski, portanto, oferece uma base fecunda para repensar as práticas pedagógicas destinadas à infância, fortalecendo a integração entre desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, pretende-se apresentar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e alguns de seus conceitos centrais. Ao explorar as implicações pedagógicas da teoria, busca-se oferecer uma base sólida para a compreensão das etapas subsequentes desta pesquisa, que abordam a formação das ações mentais. Essa escolha teórica reforça a necessidade de compreender a Educação Infantil como um espaço intencional de mediação cultural, cujo ensino não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o promove e o organiza, de acordo com as contribuições metodológicas oferecidas por Vigotski e seus interlocutores.

2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS

A compreensão da história de Vigotski e da formação da Teoria Histórico-Cultural, neste momento, faz-se com a intenção de situar o leitor acerca de todo o conhecimento desenvolvido desde as primeiras décadas do século XX. A tão destacada psicologia russa não surgiu em um lapso de tempo, mas sim por meio de muitos estudos, trocas, encontros e discussões que permearam o século passado e continuam até os dias atuais. Para tal fim, Luria (2010), Prestes (2012), Rego (2014) e Wertsch (1988) apresentam investigações que nos permitem discorrer acerca do exposto.

Nascido em uma pequena cidade na Bielorrússia no ano de 1896, Lev Semenovitch Vigotski pertenceu a uma família de origem judaica. Sua mãe, professora, pode ter influenciado o fato de ter tido as instruções primárias em casa, frequentando a escola regular apenas a partir do 6º ano. Futuramente, graduou-se nos cursos de Direito e Psicologia pela Universidade de Moscou e lecionou psicologia e literatura em Gomel (1917-1924). Seu interesse pela arte foi notório, com destaque para sua dissertação sobre Hamlet de Shakespeare. Nas palavras de Prestes (2012, p. 26),

E foi em Hamlet que Vigotski concentrou seus primeiros estudos. Mas, bem antes, quando jovem, segundo recordações de Dobkin, Vigotski produziu alguns espetáculos teatrais e em um deles interpretou o papel de Hamlet (idem, p. 105). O livro de Shakespeare acompanhou-o a vida inteira. Foi com ele que se internou no Hospital Sanatório em Serebreni Bor, em Moscou, em 1934, onde faleceu.

O cenário político e social no final do século XIX e início do século XX foi conturbado em todo o mundo e, especificamente na Rússia, o ano de 1905 é marcado pela tentativa da realização da Revolução Socialista. O fracasso dessa tentativa foi entendido como um ensaio por aqueles que lideravam a revolução, uma vez que em 1917, há a instalação do poder dos soviets na Rússia (Prestes, 2012). Há de se destacar, conforme afirmado por Prestes (2012), que as obras de Karl Marx já estavam na Rússia muito antes deste período, contudo ao cair nas mãos da censura tsarista, impediram que *O capital* estivesse em livre acesso para a população com a justificativa de doutrinas nocivas ao socialismo e ao comunismo. Anos mais tarde, Luria (2010, p. 25) afirmaria que “Vigotskii era também o maior teórico do marxismo entre nós” e, ainda, que “nas mãos de Vigotski o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo”.

Cabe destacar que, posteriormente, o governo stalinista transformaria o marxismo, ao final dos anos 1920 e início dos anos 1930 como um dogma a ser seguido em todas as áreas do conhecimento. Conforme Konder (2000, p. 22 *apud* Prestes, 2012, p. 39),

A transformação do “marxismo” (que em seguida virou “marxismo-leninismo”) em ideologia oficial do Estado também acabou por produzir efeitos paradoxais: o pensamento ousado, inquieto, fecundo de Marx sofreu uma codificação doutrinária que o engessou. Transformou-se num repertório cada vez mais ineficaz de respostas prontas para todas as questões, a juízo dos dirigentes políticos da ordem constituída (tida como intrinsecamente “revolucionária”).

Ainda acerca do processo histórico, a prioridade em relação à educação após a queda do governo tsarista, passa a ser um direito para todos os soviets. A União Soviética, neste momento, era um país atrasado em relação à Europa como um todo, e muitos pesquisadores e especialistas emigraram do país. “Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência” (Prestes, 2012, p. 11).

Wertsch (1988, p. 20) ao descrever que Vigotski foi considerado um “psicólogo evolutivo da educação” alinha-se ao fato de que o grande psicólogo russo não viveu diante de situações normais, uma vez que sua vida já na idade adulta foi rodeada de circunstâncias e experiências de uma das maiores revoluções sociais do século XX, a Revolução Russa de 1917.

Luria (2010) defendeu que não era exagero dizer que Vigotski era um gênio, isso porque desde o primeiro contato entre os dois no ano de 1924 no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, foi possível observar que Vigotski era uma pessoa que possuía “habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência” (p. 21). Este mesmo ano foi um marco na carreira profissional e intelectual de Vigotski, pois foi a partir deste momento que ele se dedicou mais sistematicamente à psicologia (Rego, 2014).

A Teoria Histórico-Cultural deu início a partir dos anos de 1920 com os estudos acerca da consciência do indivíduo. Após o encontro de Vigotski, Leontiev e Luria, a “troika” como ficaram conhecidos, teve o objetivo de empreender uma revisão crítica da história e da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Novos estudos começam a ser desenvolvidos e a possuir papéis importantes na formação de novos professores. Vigotski sentia a necessidade de “abandonar” a velha psicologia e, junto aos seus colaboradores de pesquisa, tinham o propósito de “criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (Luria, 2010, p. 22).

Corroborando com as ideias de Prestes (2012, p. 187), a trajetória científica de Vigotski é delineada pelo seu papel central na formulação de uma psicologia fundamentada no marxismo. Enquanto muitos psicólogos da década de 1920 buscavam princípios articulados do materialismo dialético com teorias psicológicas já existentes a partir de uma visão metodológica, Vigotski empreendeu nessa tarefa pensando ser algo essencial com o propósito de um estudo mais profundo sobre as várias abordagens existentes. Conforme aponta Leontiev, ele compreende que cada teoria psicológica possui uma base filosófica, explícita ou implícita, o que impossibilita simplesmente combinar seus resultados com os princípios do materialismo dialético. Para ele, era necessário reconstruir a psicologia a partir de suas bases filosóficas, estabelecendo um novo arcabouço teórico. Nesse sentido, Vigotski foi o primeiro dentre os psicólogos soviéticos a reconhecer a

necessidade de elaborar uma psicologia marxista e a se dedicar integralmente a essa elaboração.

Utilizando-se das premissas do método dialético, Vigotski procurou identificar as mudanças existentes no comportamento humano ao longo do desenvolvimento na vida em sociedade,

[...] segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento (Martins, 2013, p. 5).

Dentre tantas áreas, Vigotski estudou também a defectologia, em razão dos problemas existentes na recém-formada União Soviética. O estudo acerca da pedologia também é referência nas obras vigotskianas, ainda que por muitos anos esse termo tenha sido ocultado devido às ideologias e políticas existentes. A pedologia estava profundamente ligada a todos os aspectos relacionados à instrução e à educação. Devido aos seus diversos textos sobre o tema, Vigotski foi censurado por mais de vinte anos na União Soviética (Prestes, 2012, p. 223).

Vale destacar que a principal preocupação de Vigotski não era construir uma teoria específica sobre o desenvolvimento infantil e, conforme Rego (2014), ele utilizou a infância como um meio para compreender o comportamento humano, argumentando que o estudo da criança é fundamental porque ela ocupa uma posição central na pré-história do desenvolvimento cultural, marcada pelo advento do uso de instrumentos e da fala humana.

As principais tendências da psicologia que levaram Vigotski a criticar as teorias baseadas em um único direcionamento eram o reducionismo biológico e o condutismo mecanicista. Embora não negasse a importância dos fatores biológicos, ele ressaltou que esses elementos, por si só, não explicam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são específicas na relação entre o sujeito e a cultura. Como aponta Wertsch (1988, p. 38, tradução nossa), “[...] era bastante crítico com a incapacidade dos pesquisadores de reconhecer que os princípios biológicos não podem dar conta dos psicológicos a partir de um certo nível.” Isso ocorre porque, para Vigotski, a constituição da consciência não pode ser reduzida a determinismos naturais, uma vez que sua formação está intrinsecamente relacionada à mediação social e ao uso de signos.

Wertsch (1988) descreve que a defesa de Vigotski partia da justificativa de que a partir de determinado momento no desenvolvimento, as forças biológicas não poderiam ser consideradas como únicas, tampouco como força principal de uma mudança no desenvolvimento. É neste momento que o enfoque nas forças sociais ganha destaque no estudo da Teoria Histórico-Cultural.

Especificamente, na perspectiva vygotskyana, o peso da explicação passa dos fatores biológicos para os fatores sociais. Estes últimos operam dentro de um determinado quadro biológico e devem ser compatíveis com ele, embora não sejam reduzidos a ele. Ou seja, os fatores biológicos têm um papel no novo sistema, mas perdendo sua primazia como forças principais da mudança (Wertsch, 1988, p. 38, tradução nossa).

Em síntese, um dos fundamentos essenciais de Vigotski sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos é que nenhum fator isolado, nem mesmo seu conjunto de princípios explicativos, consegue oferecer uma compreensão completa desse processo. Pelo contrário, o desenvolvimento envolve diferentes forças, cada uma associada a princípios explicativos específicos. Nessa perspectiva, a introdução de uma nova força transforma a própria natureza do desenvolvimento (Wertsch, 1988).

A Teoria Histórico-Cultural passa a ter como objetivo, conforme Vygotsky (1984a, p. 21), “caracterizar os aspectos tipicamente humanos de comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. O homem é entendido como um ser social cujo desenvolvimento é movido pela atividade que o conecta à natureza, conforme os princípios marxianos. A dimensão social descrita por Leontiev (2004, p. 285, grifos originais) é sabiamente caracterizada quando o autor discorre que

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas como um processo biológico ou individual, mas como uma característica essencialmente social e histórica. Como destaca Leontiev (2004), o indivíduo não nasce pronto para viver em sociedade, ele precisa se apropriar dos conhecimentos, ferramentas e significados culturalmente produzidos ao longo das gerações. Essa apropriação ocorre por meio da atividade humana, do trabalho e das interações com os outros, o que permite que cada sujeito não apenas receba o legado histórico da humanidade, mas também o transforme e o amplie.

Nesse sentido, o aprendizado não se restringe à mera transmissão de informações, mas envolve um processo ativo de aprendizagem do conhecimento nas relações sociais, enfatizando que o ser humano se constitui pela cultura, tornando-se plenamente humano à medida que participa das práticas sociais historicamente organizadas.

A dimensão social é enfatizada, portanto, como objeto central da teoria proposta. O homem apropria-se das formas culturais por meio da atividade mediadora dos instrumentos e dos signos que lhe são apresentados ao longo da vida, tornando-o mais experiente com as apropriações das produções humanas. O papel do outro neste momento é essencial, pois o processo de aquisição só ocorre com a intervenção de um sujeito mais experiente. Nesta perspectiva, Luria (2010, p. 26) afirma que Vigotski costumava denominar os estudos da teoria em três aspectos: cultural, histórica ou instrumental.

“Instrumental” refere-se à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto “cultural” [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento “histórico” funde-se ao cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

Avalia-se que esta discussão está longe de ser esgotada, mas é importante destacar as valiosas contribuições de Vigotski e de seus colaboradores para o campo educacional a partir do aporte histórico-cultural. Sua trajetória de estudos e pesquisa trouxe fundamentos importantes que têm servido de base para os educadores compreenderem os processos psíquicos envolvidos na apropriação

do conhecimento pelo indivíduo. Nesse sentido, para aprofundar a compreensão desses aportes teóricos, torna-se relevante discutir os conceitos essenciais da psicologia vigotskiana, em especial aqueles relacionados à cultura, à mediação e às funções psicológicas, à ZDI e ao papel da interação social no desenvolvimento humano, que serão abordados na sequência.

2.2 CONCEITOS ESSENCIAIS DA NOVA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA

Com base nas considerações gerais da Teoria, incluindo a trajetória de vida de Vigotski e os principais marcos de sua produção acadêmica, destaca-se a relevância de aprofundar a discussão sobre os conceitos fundamentais dessa perspectiva teórica. Embora todos os tópicos abordados estejam intrinsecamente interligados de maneira dialética, este estudo concentra-se em alguns conceitos centrais que orientam sua investigação: a interação social e o papel do outro no desenvolvimento humano; cultura, mediação e funções psicológicas e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Essa delimitação temática, embora específica, não pretende fragmentar os conceitos, mas situá-los dentro de uma perspectiva una, considerando suas conexões e contribuições mútuas. Assim, ao explorar esses elementos, busca-se não apenas aprofundar a compreensão teórica, mas também criar condições para refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e suas implicações para a formação humana.

2.2.1 Cultura, Mediação e Funções Psicológicas: Elementos Essenciais no Processo de Formação Humana

A relação entre o homem e o trabalho, discutida por Marx em suas obras, evidencia uma das características mais marcantes da humanidade: a capacidade de transformar a natureza para satisfazer necessidades exclusivamente humanas. Essa transformação, por sua vez, resulta na autotransformação do próprio homem, um processo único que se diferencia dos animais. Enquanto os animais utilizam instintivamente o ambiente para sobreviver, o ser humano, por meio do trabalho, elabora instrumentos e signos, reorganizando o mundo e,

simultaneamente, seu próprio ser. Segundo Bastos (2014), os animais também se utilizam de instrumentos, mas não conseguem significá-los, tampouco prolongar o uso ao longo do tempo. Nas palavras de Saviani (2015, p. 286) “diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência.”

Saviani (2015) ao descrever sobre a natureza e a especificidade da educação, discorre acerca do mundo da cultura pautado nas condições materiais e não materiais. Entende-se a educação como algo não material, uma vez que não é um conceito palpável e está baseada na produção de ideias, em valores, signos etc.

Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2015, p. 287).

Dessa forma, a relação entre produção e consumo no ensino evidencia que, embora a educação possua uma natureza imaterial, ela não se realiza abstratamente. Pelo contrário, sua concretização ocorre na relação dialética entre o professor, o aluno e o conhecimento. Isso implica refletir sobre o papel do professor como o responsável por mediar o processo de formação do sujeito e sobre as condições concretas em que uma atividade educativa se desenvolve. Se uma aula é produzida e consumida simultaneamente, que fatores determinam sua qualidade e efetividade? Quais condições materiais e estruturais impactam esse processo? Estas questões nos levam a pensar que a educação, apesar da sua natureza imaterial, não pode ser dissociada das condições objetivas em que ocorre.

É mister destacar que o ato inseparável na exemplificação do fenômeno educativo, professor e criança, é permeado pelo conceito mediação. No entanto, a mediação não se reduz à simples presença do professor, pois ela ocorre na relação dialética entre sujeito e objeto, por meio da apropriação de signos e ferramentas culturais. Conforme exposto por Nascimento (2014), a mediação é um processo que transforma a relação do sujeito com o conhecimento, não sendo um ato unilateral do professor, mas um fenômeno que envolve tanto o sujeito que

medeia quanto os instrumentos e condições que possibilitam a aprendizagem. Assim, ao invés de afirmar que “o professor é o mediador”, é mais preciso dizer que ele é aquele que **medeia os conhecimentos**, organizando intencionalmente o ensino para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos. Nesse sentido, o próprio conhecimento e os instrumentos culturais desempenham papel ativo no processo de mediação, deslocando a centralidade da figura do professor para um sistema mais amplo de interações.

Ao nascer, o ser humano não possui funções psíquicas superiores desenvolvidas, mas apresenta potencialidade para o desenvolvimento conforme aponta Martins (2013). Nesse estágio inicial, as funções psicológicas elementares¹ são predominantes e estão diretamente ligadas a estímulos externos e respostas imediatas. No entanto, à medida que a criança se desenvolve em interação com o meio social e as ferramentas culturais, essas funções passam por um processo de transformação qualitativa, tornando-se funções psicológicas superiores. Esse processo ocorre por meio da mediação, o que possibilita a apropriação dos signos culturais e a reorganização das funções psíquicas. O escolar, por sua vez, em interação ativa com o outro e com os instrumentos que lhes são oferecidos, desenvolve suas funções psíquicas superiores. Ainda sobre o processo de internalização, vale destacar que este conceito será apresentado ao longo da terceira seção, subsidiado em Piotr Ya. Galperin.

É mister evidenciar que a teoria vigotskiana rejeita a ideia de que as funções psicológicas sejam biológicas ou inatas, mas sim resultado de processos históricos e culturais, que são formados ao longo da evolução das sociedades humanas (filogênese) e, ainda ao longo da vida individual de cada ser humano (ontogênese) (Chaiklin, 2011). Deste modo, as funções psicológicas são moldadas pelas condições culturais e sociais cujo sujeito está inserido, revelando o caráter social do desenvolvimento humano. Essa abordagem prioriza o papel central e essencial das interações sociais e da cultura na constituição das funções psíquicas que são essencialmente humanas.

Leontiev (2004, p. 286) afirma que foi Marx o primeiro que “forneceu a análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-

¹ As funções psíquicas têm caráter dialético, desenvolvendo-se historicamente por meio das relações sociais e da mediação cultural. São classificadas em funções psicológicas elementares (atenção e memória involuntária) e funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento abstrato, atenção

histórico” e ainda que, mesmo depois de muitos anos após Marx escrever tais ideias em suas obras, as mesmas permanecem confirmando as forças essenciais do homem até os dias atuais.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 2004, p. 290, grifos originais).

Nesse contexto, Vigotski se apropria das reflexões marxianas para compreender a função mediadora dos instrumentos e signos criados pelo homem. Para ele, esses elementos vão além de ser apenas ferramentas práticas: são mediadores essenciais das atividades humanas. A mediação, nesse sentido, não é apenas um elo entre o homem e a natureza, mas também entre o homem e os outros homens, configurando um elemento central na relação social e cultural. Neste processo de aquisição e apropriação da cultura, “a *mediação* é identificada como categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano” (Bernardes, 2012, p. 32, grifo original).

Vigotski (1989) declara que a transição para a atividade mediada, transforma profundamente as operações psicológicas, assim como o uso de ferramentas amplia significativamente o alcance das atividades em que as novas funções psicológicas podem se desenvolver. Nesse sentido, o termo função psicológica superior refere-se à integração entre instrumento e signo² no âmbito da atividade psíquica.

As funções psíquicas superiores, emergem por meio de processos mediados, isso significa que elas se desenvolvem no âmbito das relações sociais e culturais, sendo profundamente influenciadas pelos instrumentos e signos. Ao

voluntária e memória), conforme os estudos da Teoria Histórico-Cultural.

² Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os signos são sistemas simbólicos criados pela humanidade para mediar a relação do sujeito com o mundo. São formas de representação e comunicação, como a linguagem, os números e os símbolos escritos, que possibilitam a organização e o desenvolvimento do pensamento. Diferente dos signos, os instrumentos são meios físicos ou materiais usados para interagir com o mundo e modificar a realidade. Eles podem ser ferramentas concretas, como lápis e livros, ou meios tecnológicos, como computadores, que servem para mediar a atividade humana e ampliar suas capacidades de ação.

internalizar essas mediações, o indivíduo não apenas participa da cultura, mas também a transforma, sendo este um movimento contínuo. Bastos (2014) afirma que o surgimento das funções psíquicas superiores que estão pautados por processos mediados também está vinculado aos signos que são intermediadores entre o mundo real e o mundo interno, servindo como sinalizações para o pensamento. Os signos agem, portanto, como “instrumentos da atividade psicológica, orientando e auxiliando o comportamento humano diante das diversas situações” (Bastos, 2014, p. 55). Ainda, Bastos (2014) reforça que a mediação é engendrada como um instrumento imprescindível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, Martins (2013, p. 45, grifos originais) descreve o termo atividade mediadora como “um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercer entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca”. E complementa: “O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*”.

A percepção acerca da atividade mediadora, segundo a referida autora, é sintetizada por três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira). Ou seja, “para tomar uma pedra como potencializadora da pressão sobre um objeto (terceira dimensão) é necessário dominar as características da pedra (primeira dimensão) *na relação* com seu alvo (segunda dimensão) (Martins, 2013, p. 45, grifo original).

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2013, p. 46, grifo original).

Wertsch (1988) destaca que uma das contribuições mais significativas de Vigotski para a psicologia foi o conceito de mediação. Segundo o autor, compreender a mediação permite decifrar os mecanismos pelos quais o homem interage com o mundo, ressignifica experiências e constrói sua subjetividade. Assim, a mediação revela-se como um processo estruturante do

desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que conecta a esfera individual à coletiva.

O conceito de mediação é, portanto, de suma importância para a análise do desenvolvimento humano e das interações sociais, pois oferece uma base teórica sólida para entender o processo de apropriação da cultura pelo homem, e como ocorre, por meio dela, a transformação de si e da realidade que o cerca.

2.2.2 Zona de Desenvolvimento Iminente

O binômio aprendizagem e desenvolvimento caracteriza a base da teoria vigotskiana, sendo a aprendizagem a impulsionadora do desenvolvimento. Nessa relação, são considerados os seguintes níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (aquilo que a criança consegue realizar sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (aquilo que a criança realiza com a mediação de alguém mais experiente). Vigotskii (2010, p. 113, grifo original) afirma que

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial 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. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)³ tem sido utilizado de forma ampla em leituras e práticas relacionadas à psicologia e à educação, muitas vezes de maneira simplificada ou descontextualizada. Esse conceito é considerado como “uma espécie de cartão de visita da psicologia histórico-cultural” (Kravtsov; Kratsova, 2021, p. 32). Para compreender este conceito em sua profundidade, é essencial recorrer aos estudos vigotskianos.

Kravtsov e Kratsova (2021) discorrem que as ideias de Vigotski

³ O termo "Zona de Desenvolvimento Iminente" (ZDI) é utilizado neste texto em consonância com os estudos de Zoia Prestes, que enfatiza uma tradução mais próxima ao conceito original formulado por Vigotski em russo (*zona blizhaishego razvitiia*). No entanto, ao longo do texto, o termo "Zona de Desenvolvimento Proximal/Próximo" (ZDP) poderá ser encontrado, respeitando os autores que utilizam esta tradução mais consolidada na literatura em língua portuguesa.

relacionadas à inter-relação instrução e desenvolvimento são essencialmente discutidas no conceito de ZDI que está descrita na obra de 1935, O desenvolvimento mental de crianças no processo de instrução. De tantas descontextualizações que são apresentadas sobre o conceito, os autores descrevem que o conceito da ZDI foi descrito com caráter individual pelo precursor da teoria, e não com caráter coletivo de crianças como muitos pesquisadores descrevem.

Por exemplo, o emprego desse conceito para a estruturação da instrução que promove desenvolvimento está bem fundamentado nas regularidades etárias do desenvolvimento. No entanto, se levarmos em consideração o fato de que, em uma mesma turma ou grupo, via de regra, há crianças com diferentes idades psicológicas, então, não parece ficar claro por qual criança deve-se orientar a organização da instrução que guia o desenvolvimento (Kravtsov; Kratsova, 2021, p. 32).

Ainda, a não correspondência existente entre o caráter individual e coletivo da ZDI não implica dizer que não se possa organizar uma instrução grupal que leve ao desenvolvimento, conforme Kratsova (2010, *apud* Kravtsov; Kratsova, 2021). Contudo, os autores afirmam a necessidade de se considerar as diferentes idades psicológicas na análise da instrução na orientação para a ZDI.

No tocante às inconsistências sobre as interpretações da ZDI, os estudos de Kratsova, neta de Vigotski, e Kravtsov, seu marido, apontam que uma das ideias contemporâneas mais disseminadas está relacionada ao próprio conceito de desenvolvimento. De acordo com os autores, tanto a zona de desenvolvimento iminente quanto o nível atual de desenvolvimento já estão presentes no indivíduo. Dessa forma, ao organizar o ensino de maneira intencional para atender à zona de desenvolvimento iminente, possibilita que uma criança, inicialmente auxiliada por um adulto ou por outra criança, desenvolva gradativamente a capacidade de realizar uma atividade de forma autônoma (Kravtsov; Kravtsova, 2021). Quando a criança recebe a ajuda necessária, àquilo que já se formou na ZDI se transforma em seu nível atual. Parece-nos corresponder aos preceitos vigotskianos, mas, por outro lado, “não se trata de desenvolvimento, mas de possibilidade de instruir e de seus resultados” (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 33).

Reafirmando o pensamento anterior conforme Vigotski (2004a, p. 485 *apud* Prestes, 2012, p. 205) define que o desenvolvimento da criança pode ser compreendido a partir do seu nível de desenvolvimento atual (aquilo que hoje está amadurecido) e a sua ZDI (processos ainda não amadurecidos que, com o auxílio do

outro se tornará em desenvolvimento atual), sendo o indicador da ZDI a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual⁴. Esse contexto da interação é destacado nos estudos de Davydov (1998 *apud* Chaiklin, 2011), contudo é válido dizer, conforme Chaiklin (2011), que esse argumento acerca da interação merece melhores análises.

A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente (Chaiklin, 2011, p. 661).

Para Chaiklin (2011, p. 667), as principais características da análise da ZDI são:

(a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/ contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem.

A partir das considerações de Chaiklin (2011) com o aporte histórico-cultural, a criança é entendida como um ser integral e que está em constante desenvolvimento ao longo de toda a vida. A análise da ZDI parte da ideia de que o desenvolvimento humano considera os aspectos psicológico, afetivo e social, uma relação predominantemente dialética. Sobre a relação entre as funções psicológicas (estrutura interna) a Teoria Histórico-Cultural destaca que as funções são inter-relacionadas. A ZDI não se limita na análise de habilidades específicas, mas sim considera sobre como as funções estão organizadas em resposta às experiências que são mediadas no contexto sociocultural.

O desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, não é linear e envolve mudanças qualitativas nas estruturas internas das funções psíquicas. Tais mudanças ocorrem em saltos qualitativos nas quais as funções já existentes se reorganizam para integrar novas habilidades e conhecimentos. A ZDI, nesse sentido, é o “espaço” cujas transformações se iniciam, promovendo o avanço para níveis

⁴ Segundo Prestes (2012), Vigotski utiliza tanto a expressão *desenvolvimento atual* como *desenvolvimento real* para se referir ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

mais desenvolvidos do funcionamento psíquico.

Ainda sobre as principais características da análise da ZDI, Chaiklin (2011) descreve que a zona é advinda das ações da criança na situação a qual está inserida em seu desenvolvimento. Cumpre-se dizer que a situação social de desenvolvimento é objeto central para a análise da ZDI, pois reflete a integração existente entre a criança e o meio. Sabendo que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma espontânea, entende-se que as ações e interações são mediadas no contexto social. Os interesses e a percepção da criança, neste momento, desempenham papel ativo no processo, uma vez que orientam sua participação em atividades culturais que promovem a internalização de novos conceitos e práticas.

Ainda, cumpre-se reforçar que os conceitos vigotskianos estão ligados dialeticamente. Neste momento, para dissertarmos acerca da ZDI, é necessário retomarmos, ainda que brevemente, sobre a periodização do desenvolvimento psíquico que se organiza a partir das atividades guia em cada etapa do desenvolvimento infantil.

Segundo Leontiev (1981, p. 514-515 *apud* Prestes, 2012, p. 183), “atividade guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento”. Nos primeiros meses de vida, a atividade de comunicação emocional direta é predominante, pois a interação afetiva com os adultos regula o comportamento do bebê e promove o desenvolvimento das primeiras funções psíquicas.

Com o avanço do desenvolvimento, a atividade manipulatória objetal ganha centralidade, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor por meio da manipulação de objetos, ampliando suas possibilidades de ação e pensamento. Posteriormente, os jogos de papéis tornam-se a atividade guia, proporcionando à criança a possibilidade de representar e internalizar relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da consciência sobre o mundo social.

Chaiklin (2011) em sua análise acerca da teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil, indica três requisitos formulados por Vigotski para um modelo de desenvolvimento infantil: O modelo deve ser explicativo, e não descritivo; A criança deve ser considerada como um todo, uma pessoa integral; A infância deve

ser dividida em períodos unificados e fundamentados em princípios. Dentre eles, destaca-se o terceiro, nesse momento, sobre a necessidade de que “a infância deveria ser dividida em períodos⁵, de modo que cada período fosse caracterizado de uma forma unificada e fundamentada em princípios” (Chaiklin, 2011, p. 664).

O conceito principal no âmbito da periodização do desenvolvimento psíquico da criança na ontogênese, proposto por L. S. Vigotski (Vigotski, 1984), é o de neoformações psicológicas etárias centrais. Segundo o autor da teoria histórico-cultural, algumas neoformações etárias centrais continuam a fazer parte da psique no desenvolvimento posterior da criança, até mesmo quando deixam de ocupar um lugar central e determinante no curso geral do desenvolvimento (idades estáveis), quando outras saem de cena do desenvolvimento psíquico, com os mesmos aspectos de quando desempenhavam um papel determinante (crises) (Kravtsov; Kratsova, 2021, p. 29).

Corroborando à Kravtsov e Kratsova (2021), Chaiklin (2011) discorre que na análise do desenvolvimento psíquico, a ZDI possui dois propósitos diferentes, sendo o primeiro na identificação dos tipos de funções psicológicas em maturação e as interações sociais que estão a elas associadas (tais funções que são necessárias para a transição de um período para o outro). O segundo propósito está relacionado à identificação do estado atual da criança em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas que são necessárias para a transição dos períodos.

De acordo com Vygotsky (1984b), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores durante a idade de transição evidencia, de forma notável e precisa, as leis fundamentais que regem os processos de evolução do sistema nervoso e o comportamento. Uma das principais leis que orientam o desenvolvimento do sistema nervoso e o comportamento estabelecem que, à medida que os centros ou estruturas superiores se desenvolvem, os centros ou estruturas inferiores transferem uma parte essencial de suas funções anteriores para essas novas formações. Desta forma, as tarefas de adaptação, que nas fases iniciais do desenvolvimento foram realizadas por centros ou funções inferiores, passam a ser desempenhadas, nas fases mais avançadas, pelas funções superiores.

⁵ É válido destacar que, para a teoria vigotskiana, o termo “idade” transcende a ordem cronológica, sendo compreendido como uma categoria psicológica que expressa aspectos qualitativos do desenvolvimento humano.

Ainda, Vygotsky (1984b, p. 78, tradução nossa) contempla que “As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em dependência direta do meio”. Leontiev (2010, p. 59) considera a afirmativa ao entender que “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (Leontiev, 2010, p. 63).

Estudar o desenvolvimento da psique infantil indica não somente analisar o desenvolvimento das atividades da criança, mas também, a partir das relações concretas de sua vida, como elas são desenvolvidas (Leontiev, 2010). É válido ressaltar que as atividades que caracterizam os períodos de desenvolvimento não existem de forma mecânica no processo de desenvolvimento,

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas (Leontiev, 2010, p. 65).

As ações do cotidiano de uma criança não estão sempre ligadas diretamente às atividades dominantes de cada período do desenvolvimento. Contudo, é por meio de situações específicas, nas quais a criança realiza ações que estão relacionadas às atividades dominantes que se desenvolvem as funções psíquicas superiores que servirão de base para a transição a um novo período etário. Nesse sentido, ao afirmar que "o nível real de desenvolvimento é determinado por aquela idade, aquele estágio ou fase no interior de uma dada idade" (Vygotsky, 1998b, p. 199 *apud* Chaiklin, 2011, p. 666), o autor se refere ao período de

desenvolvimento em curso, com suas especificidades e contradições próprias. Essa perspectiva enfatiza que o desenvolvimento não é uniforme, mas composto por avanços qualitativos que refletem as transformações nas funções psicológicas e nas interações sociais da criança.

Em estudos recentes, Kravtsov e Kratsova (2021) refletem e defendem a existência de múltiplas Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDIs) em crianças e adultos, argumentando que um indivíduo pode apresentar ZDIs relacionadas a diversos conteúdos, variando em amplitude. Optou-se, neste momento, por incorporar essa perspectiva com o intuito de evidenciar que o conceito de ZDI permanece em constante elaboração e está longe de ser esgotado, destacando a importância de recorrer a fontes primárias e confiáveis em estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

2.2.3 Interação Social e o Papel do Outro no Desenvolvimento Humano

Ao longo de sua história, Vigotski empenhou-se na defesa pela quebra dos paradigmas do determinismo biologizante em busca de uma nova psicologia, na defesa da interação e da influência do meio no desenvolvimento humano. É sabido que, para o autor, as características que são tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do ser humano, tampouco são apenas resultado das influências do meio, mas que são resultados da interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural (Rego, 2014).

Ao nascer, o ser humano é inserido em um ambiente social com regras, normas, costumes e hábitos que vão influenciar o seu desenvolvimento. Ainda, a partir dessas influências o homem passa a modificar o ambiente o qual está inserido por meio do seu comportamento. É por meio das relações existentes entre o homem e o meio que as funções psicológicas superiores se originam.

A interação social assume, portanto, papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento histórico-cultural. O papel do outro nesse processo de interação representa um meio para que o sujeito seja capaz de ser apresentado ao mundo dos objetos e dos signos. Desde o nascimento o adulto possui papel fundamental no desenvolvimento do bebê, uma vez que é o responsável pelas primeiras interações sociais do bebê com o mundo. As primeiras interações ocorrem

inicialmente por meio do toque, da voz e da emoção daqueles que cuidam do bebê; neste momento o bebê é completamente dependente do outro em sua vida. Sem a interação social, o bebê não é capaz de se desenvolver e sobreviver.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os signos e os instrumentos assumem importância na relação mediadora entre o ser humano e o mundo. A relação do ser humano com o meio é mediada pela cultura. Contudo, é válido ressaltar que a utilização dos signos e dos instrumentos não se limitam à experiência pessoal de um indivíduo (Fontana; Cruz, 1997): “A apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro” (p. 60).

Bernardes (2012, p. 61) instrui que a função mediadora da atividade humana a partir de instrumentos e signos possui característica fundamental no que tange ao entendimento do conceito de constituição humana e de desenvolvimento. O papel dessas interações entre indivíduos mais experientes e aqueles que estão ingressando no mundo cultural revela-se significativo para o aprendizado e o desenvolvimento humano.

A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento *em si*, *para os outros* e *para si* (Sirgado, 2000, p. 65, grifos originais).

Sirgado (2000) compreende que o papel do outro é fundamental para a inserção do ser humano na cultura da humanidade, e que o homem apenas se tornará humanamente desenvolvido quando se apropriar dos significados que são produzidos historicamente pela humanidade. Quanto ao envolvimento do indivíduo nas relações que o permeiam, a posição de Vigotski é muito clara: “Ele afirma repetidas vezes o papel do *outro* na constituição cultural do homem. ‘Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros’, diz ele repetidas vezes” (Sirgado, 2000, p. 65, grifo original).

Das funções psicológicas superiores, infere-se que quanto mais condições e interações forem dadas à criança, maior será a possibilidade do desenvolvimento e da promoção de conhecimentos elaborados proporcionando o alcance das máximas potencialidades humanas. Por meio da apropriação da linguagem, que é própria do ser humano, as interações tornam-se mais complexas. Contudo, apenas com a presença do outro, das interações, é que as máximas

potencialidades humanas serão desenvolvidas.

Conforme inferido por Leontiev (1978), o homem ao longo da vida constrói sua própria natureza, enquanto os animais apenas se contentam com o seu desenvolvimento. As habilidades e o comportamento que o homem desenvolveu durante a produção da sua história ao longo da humanidade não é predominantemente uma herança genética, biológica e sim uma história social. O homem ao nascer, trabalhar e atuar em seus conhecimentos e aptidões, acaba por cristalizar suas ações em seu cérebro.

O processo de aprendizagem da linguagem é passado de geração para geração. A linguagem, uma das funções psíquicas mais primárias, é passada e aprendida de acordo com a geração anterior que foi responsável por esse ensino conseqüentemente. É importante ressaltar que a linguagem não é ensinada apenas de forma consciente ou intencional, mas emerge das interações cotidianas, especialmente na relação com adultos e outros membros da sociedade.

Com relação à apropriação do instrumento e da aprendizagem das habilidades humanas, refere-se à uma apropriação das operações motoras que estão incorporadas nos objetos. Conseqüentemente o processo é ativo para o homem, uma vez que é um processo de formação ativa de novas aptidões e de funções superiores que o “hominizam”.

A diferença entre o homem e o animal é que para o animal não existe o processo de aquisição do instrumento. O animal age de forma instintiva, sem que seja passado de geração para geração (como o homem) determinada ação ou atividade realizada. O homem, ao adquirir o instrumento (objeto), adquire também as operações motoras que nele estão incorporadas. O processo de apropriação das operações não é automático. Ele depende da interação social e de contextos culturais que possibilitem ao sujeito compreender o uso e o significado dos instrumentos. As operações motoras internas em objetos não são entregues diretamente, mas são ensinadas, aprendidas e recriadas pelo sujeito.

A linguagem não é apenas um sistema de comunicação, mas sim um instrumento que permite aos indivíduos mediar suas relações com o mundo e com os outros. A linguagem não é um conhecimento inato, mas sim um produto da interação social. Um exemplo claro disso é proposto por Leontiev (1978) quando o autor descreve sobre se ocorresse uma catástrofe e só as crianças sobrevivessem. Se houvesse uma catástrofe em nosso planeta, em que só se salvariam as crianças

pequenas, não seria o fim da humanidade, mas o decorrer da história seria diferente, pois não haveria uma continuidade linear, pois, a história seria interrompida. Porém tudo que já havia sido criado como cultura, descoberto como os tesouros, ainda continuariam de forma física, mas as crianças não seriam capazes por si só de dar continuidade ao seu uso, pois não haveria mais adultos capazes de explicar às crianças como usariam seus artefatos por meio da linguagem. Tudo que fosse preciso passar por ensinamentos seriam inutilizados, tudo perderia sentido. Máquinas não funcionariam, não haveria mais leitores de livros e as obras de arte não seriam mais apreciadas. A história humana teria que recomeçar, porque o movimento da história, só é possível passando conhecimentos de gerações a gerações.

Em vista do exposto, a relação do homem com a cultura é reafirmada como essencial para o seu desenvolvimento, reforçando o papel do outro neste processo. É por meio do outro, que já possui domínio de determinado conhecimento, que as relações são estabelecidas e possíveis de instrumentalizar o ser humano na compreensão do mundo. Para um bebê ou uma criança, o outro encontra-se tanto em uma criança mais experiente ou em um adulto que a guia no caminho da aprendizagem e do desenvolvimento por meio dos processos mediadores. Reafirma-se, pois, a relevância do papel do outro na mediação de instrumentos culturais, de signos e da linguagem no desenvolvimento.

Assim, a internalização dos signos e das práticas sociais não ocorre de forma imediata, mas por meio de etapas progressivas que possibilitam a transformação de ações externas em operações mentais. Esse movimento, que articula a dimensão social com a individual, evidencia que o processo de aprendizagem precisa ser compreendido não apenas como aquisição de informações, mas como uma reconstrução⁶ ativa da experiência mediada pelo outro. É nesse ponto que se abre espaço para pensar como diferentes teorias educacionais buscaram sistematizar o percurso da formação das ações mentais, oferecendo contribuições para compreender em detalhe como o sujeito se apropria

⁶ O uso do termo "construção" neste trabalho não está relacionado aos pressupostos teóricos do construtivismo, especialmente na acepção piagetiana. Termos como "construção do conhecimento", "construtivo", "reconstrução" e "atividade construtiva", embora frequentemente associados a essa abordagem, podem aparecer neste texto com sentidos mais gerais, desvinculados do marco teórico do construtivismo. A utilização desses termos se dá com base em seu significado cotidiano ou técnico-contextual, sem implicar adesão às concepções epistemológicas que fundamentam o construtivismo.

do conhecimento.

Dessa forma, ao considerar o papel constitutivo do outro e da mediação cultural no desenvolvimento humano, torna-se pertinente avançar para uma abordagem que ofereça uma explicação mais minuciosa acerca da organização das etapas de formação do pensamento. Nesse sentido, a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, proposta por Galperin, apresenta-se como um desdobramento importante, uma vez que sistematiza o processo pelo qual a atividade prática e socialmente mediada é gradualmente transformada em ação mental.

2.2.4 O Pensamento Vigotskiano e a Educação Infantil na Contemporaneidade

A história da Educação Infantil está profundamente vinculada às condições sociais e econômicas de cada período histórico. Suas primeiras manifestações emergiram atreladas a práticas assistencialistas, voltadas, sobretudo, para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade. No contexto da Revolução Industrial, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho intensificou a necessidade de instituições que pudessem acolher as crianças enquanto suas mães atuavam nas fábricas. Assim, surgiram os primeiros asilos infantis e creches, caracterizados por um enfoque predominantemente assistencialista, desprovidos de projetos pedagógicos estruturados.

O pensamento iluminista, predominante nesse período, trouxe novas concepções sobre a infância, destacando a relevância da educação desde a tenra idade. Com isso, emergem os jardins de infância, nos quais o brincar e a interação com o ambiente assumiam um papel central no desenvolvimento infantil. Essa transição representou um marco significativo, deslocando a Educação Infantil de um espaço meramente assistencial para um ambiente voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.

No Brasil, o século XX foi marcado pela expansão da Educação Infantil, impulsionada pelo êxodo rural. As famílias que anteriormente trabalhavam no campo passaram a residir nas cidades e a atuar em fábricas ou no serviço doméstico. Nesse contexto, surgiram as primeiras instituições voltadas ao atendimento infantil, conhecidas como asilos, cujo propósito era majoritariamente

assistencialista, restringindo-se ao cuidado e à garantia da integridade física e da alimentação das crianças. Essa concepção reforçou a visão estigmatizada da Educação Infantil, consolidando sua associação a uma prática de caráter meramente assistencial.

Segundo Didonet (2001), o modelo tradicional de creche foi moldado por fatores históricos, sociais e econômicos, estabelecendo diferenças no cuidado infantil conforme a posição socioeconômica das famílias. Enquanto as famílias mais ricas contratavam babás, aquelas em situação de vulnerabilidade recorriam às creches gratuitas ou de baixo custo. Essas instituições tinham como objetivo atender às demandas das mães trabalhadoras, além de promover a saúde e promover bons hábitos de higiene e alimentação, conforme os objetivos de cada estabelecimento.

Os debates sobre a Educação Infantil no Brasil começam a se consolidar com a formulação de legislações específicas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961 (Lei n.º 4.024/1961), mencionava, no artigo 23, a escola pré-primária para crianças menores de sete anos e, no artigo 24, incentivava as empresas a instituírem escolas pré-primárias. Posteriormente, a LDB n.º 5.692/1971 passou a incluir a educação para crianças menores de sete anos, mencionando a criação de escolas maternais e jardins de infância.

Um avanço significativo ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, no capítulo VII, artigo 227, estabeleceu os direitos fundamentais da criança, incluindo saúde, educação, alimentação e lazer, dentre outros. Em consonância com essa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, reforçou a obrigatoriedade do atendimento infantil em creches e pré-escolas (Brasil, 1988; Brasil, 1990). Com a LDB de 1996 (Lei n.º 9.394/1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, assumindo uma função essencial no desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). Esse marco redefiniu os termos "pré-escola" e "creche", combatendo a concepção assistencialista que havia sido historicamente construída.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades

equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (Brasil, 1996) (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Após a LDB de 1996, a Educação Infantil ganhou respaldo por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999 e reformuladas em 2009, cujo texto consolidado passou a ser amplamente divulgado e utilizado institucionalmente a partir de 2010. Esses documentos consolidaram a importância da Educação Infantil, contribuindo para a estruturação curricular dessa etapa e enfatizando a necessidade de considerar as especificidades de cada faixa etária. O currículo passou a incorporar diretrizes sobre a atuação docente e a articular o trinômio educar, cuidar e brincar como princípios fundamentais. Nesse sentido, a criança se transforma em

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reforçou a indissociabilidade entre educação e cuidado, além de destacar o protagonismo da criança no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, consolidou-se a compreensão da Educação Infantil como um espaço de formação integral, garantindo que as práticas pedagógicas fossem fundamentadas na promoção do desenvolvimento pleno da criança.

Consonante ao pensamento de Didonet (2001), discutir a creche ou a Educação Infantil vai além de analisar a instituição, suas características, desafios, relevância social ou papel educativo. Significa falar sobre a criança, um ser humano pequeno, mas repleto de vida e potencial. É notável que, ao longo dos anos a identidade de bebês e crianças passa a ser valorizada, e ao marcar uma ruptura com a psicologia tradicional no século XX, os estudos de Vigotski passam a compreender o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e social, no qual a interação com o meio e a mediação cultural desempenham papel central. É neste contexto que defendemos a Educação Infantil como um espaço de intencionalidade e de promoção do desenvolvimento pleno da criança, mediado por interações significativas e pela apropriação de instrumentos culturais. Sob a

perspectiva vigotskiana, a aprendizagem não é um processo meramente natural, mas resulta da mediação ativa do adulto, da organização do ensino e da participação social da criança.

Kramer (2001) destaca que a construção social da infância é marcada por uma grande contradição entre o discurso e a realidade concreta vivida pelas crianças. Embora, no nível retórico, a infância seja amplamente valorizada, vide promulgação de tantas leis, reconhecida como uma fase essencial do desenvolvimento humano e repleta de direitos, na prática, essa valorização nem sempre se traduz em ações efetivas. Muitas crianças ainda enfrentam condições precárias de vida, acesso limitado à educação de qualidade e ausência de políticas públicas que garantam seu pleno desenvolvimento. Essa discrepância reflete uma sociedade que, apesar de afirmar a importância da infância, nem sempre promove mudanças estruturais que garantam às crianças o direito de crescer em ambientes que favoreçam seu bem-estar, aprendizagem e participação.

Paralelo aos desafios na defesa pela primeira infância, Kramer (2001; 2006) defende sobre o pleno direito de as crianças estarem em escolas estruturadas, cuja organização curricular seja favorável no desenvolvimento crítico e das máximas potencialidades humanas, entendendo que a garantia pelos direitos como alimentação, saúde, educação entre tantos, favorecem uma vida digna.

Dessa forma, a Educação Infantil, na contemporaneidade, deve ser integrada como uma etapa essencial da formação humana, na qual a pedagogia intencional e a atividade orientada desempenham um papel fundamental na constituição das funções psíquicas superiores. A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira isolada ou espontânea, mas sim em um contexto social e cultural que possibilita a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, a interação com os pares, o adulto mediando e a organização intencional do ensino são elementos indispensáveis para a formação da consciência e do pensamento abstrato do sujeito.

Ao considerar a importância das experiências cognitivas vivenciadas na primeira infância, destaca-se que a escola e os espaços educativos devem ser planejados de forma a proporcionar desafios emocionais e sociais que impulsionem o desenvolvimento da criança além de suas possibilidades imediatas, promovendo, assim, a internalização de conceitos, a ampliação da linguagem e a produção de novas formas de pensamento.

A Educação Infantil, sob essa perspectiva, deve ser organizada de forma intencional, garantindo experiências ricas e significativas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Isso implica a criação de um ambiente educativo no qual as interações sociais e culturais sejam mediadas por adultos e outras crianças, possibilitando a ampliação das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a imaginação. A valorização do brincar, da arte e das narrativas infantis como instrumentos de desenvolvimento também é um princípio fundamental. Dessa forma, a Educação Infantil entendida pelos preceitos vigotskianos não se limita ao cuidado ou apenas à socialização de maneira espontânea, mas se constitui como um espaço intencional de ensino e aprendizagem, fundamental para a humanização e o desenvolvimento pleno da criança.

3 A TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS DE GALPERIN NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Considerando a importância da organização do ensino e a defesa de que a Teoria Histórico-Cultural possui sustentação teórica para o embasamento prático educacional, esta seção revela-se essencial ao descrever acerca de um grande estudioso da teoria, Piotr Yakovlevich Galperin. Em suas pesquisas, Galperin deu atenção especial ao processo da organização do ensino, focando em um dos conceitos-chaves histórico-cultural, a internalização.

Ao propor a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, Galperin buscou compreender como o conhecimento se transforma de uma atividade externa em uma ação mental internalizada, que passa a orientar o pensamento e a prática do sujeito. Essa perspectiva amplia o olhar sobre o ensino, pois evidencia que aprender não se resume a memorizar informações, mas envolve um processo sistematizado de apropriação do conhecimento. Nesse ponto, cabe indagar: como planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a passagem do fazer externo para a compreensão interna e consciente?

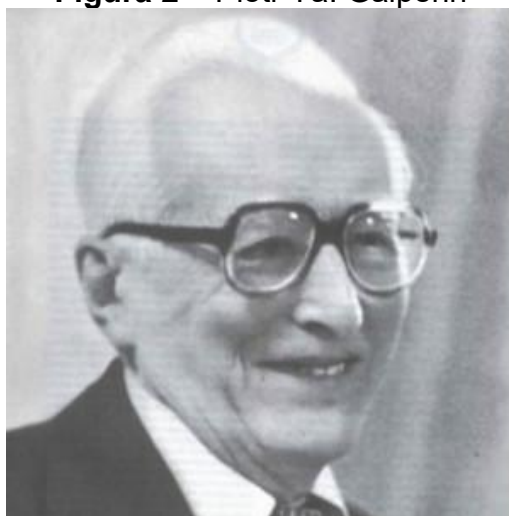
Essas reflexões se tornam particularmente relevantes quando se pensa no trabalho docente. Muitos professores enfrentam o desafio de organizar atividades que não apenas transmitam conteúdos, mas que de fato possibilitem aos alunos se apropriarem do conhecimento. Assim, a teoria de Galperin abre espaço para problematizações práticas podendo-se questionar: quais etapas são necessárias para garantir que os alunos avancem no domínio de um conceito? Que papel o professor desempenha como quem medeia esse processo? Tais questões orientam a leitura desta seção, reforçando a relação intrínseca entre teoria e prática.

Para tanto, a seção se organiza em quatro partes. A primeira (3.1) apresenta um breve panorama sobre a vida e a obra de Galperin, situando-o no contexto da psicologia soviética. A segunda (3.2) discute o processo de formação das ações mentais por etapas, seguido da explanação sobre as etapas da ação: orientação, execução e controle (3.3). Por fim, a quarta parte (3.4) dedica-se à aplicabilidade da teoria de Galperin, buscando aproximar seus fundamentos das práticas pedagógicas contemporâneas, de modo a refletir sobre como esse referencial pode auxiliar professores na organização do ensino.

3.1 GALPERIN: VIDA E OBRA

Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988) nasceu na região de Tambov, no seio de uma família judia, foi psicólogo, médico e doutor em ciências psicológicas e se destacava pela versatilidade como pesquisador, o que repercutiria, futuramente, na sua produção intelectual (Núñez; Oliveira, 2015). Foi um dos grandes representantes da psicologia soviética, notadamente vinculado à Teoria Histórico-Cultural.

Figura 2 – Piotr Ya. Galperin



Fonte: Psyjournals.ru (2024).

Segundo Núñez e Oliveira (2015), entre 1921 e 1926, Galperin cursou Medicina no Instituto de Medicina de Járkov⁷, onde se especializou em neuropsiquiatria e atuou na clínica de doenças nervosas da instituição, iniciando ali suas primeiras investigações sobre os efeitos da hipnose nos processos fisiológicos. Após concluir seus estudos, continuou como voluntário na clínica de Platonov, aprofundando-se no tratamento ambulatorial de dependentes químicos.

Na década de 1930, em Járkov, Galperin integrou um grupo de jovens cientistas liderados por Leontiev (entre eles L. I. Bozhóvich, A. V. Zaporózhets e P. I. Zinchenko) que se dedicava a investigações teóricas e experimentais sobre a estrutura e a origem da atividade humana. O foco principal

⁷ Ao longo deste trabalho, poderá haver variação na forma de transcrição do nome da cidade da escola de pensamento em questão — "Karkov", conforme utilizado por Bassan (2012), e "Járkov", conforme adotado por Núñez e Oliveira (2015). Ambas as formas se referem à mesma cidade e tradição teórica. Optamos por manter a grafia original utilizada por cada autor citado, respeitando suas escolhas de transliteração.

desses estudos era compreender o papel da atividade prática externa na formação dos processos psíquicos ao longo do desenvolvimento ontogenético. A participação de Galperin nesse contexto o colocou no centro de um movimento intelectual que resultaria na consolidação de uma escola influente da psicologia soviética, da qual ele se tornaria uma figura de destaque (Núñez; Oliveira, 2015).

Em 1931, ingressou no Instituto de Psiconeurologia da Academia de Psiquiatria Ucraniana, também em Járkov, onde passou a investigar as ilusões geométricas como manifestações da atividade mental, alinhando-se ao princípio soviético da unidade entre psique e atividade externa humana. Em 1936, defendeu seu doutorado com a tese “As diferenças psicológicas no uso de instrumento no animal e no homem”, na qual evidenciou a distinção entre os meios utilizados por animais e os instrumentos humanos, ressaltando que o ser humano é capaz de se apropriar, por meio da cultura, dos procedimentos social e historicamente incorporados nos objetos (Núñez; Oliveira, 2015).

Seguidor de Leontiev e influenciado pelas ideias de Vigotski, além de outros estudiosos contemporâneos que apoiavam a escola de Karkov, Galperin desenvolveu os conceitos centrais de sua teoria, a qual se baseia nos processos das ações mentais dentro da atividade psíquica humana, entendida como uma natureza social (Bassan, 2012; Engeness; Lund, 2020). Embora muitas vezes menos conhecido do que outros pensadores soviéticos, como Vigotski, Galperin teve papel fundamental na elaboração de uma teoria para explicar o desenvolvimento ontogenético da realidade psíquica, partindo da integração pelo homem das práticas histórico-culturais.

Buscando uma compreensão mais profunda de como ocorre o desenvolvimento das ações psíquicas internas, e com o objetivo de direcionar o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, Galperin propôs a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, que abrange desde a abstração até a internalização, centrada na formação das ações mentais por meio da internalização progressiva da atividade prática.

Nesse contexto, segundo Núñez e Ramalho (2017), na formulação de sua teoria, Galperin foi influenciado de maneira dialética pelas ideias orientadoras de Pavlov, pelo conceito do ideal de Karl Marx, pela concepção da atividade de Leontiev, pela teoria de Vigotski (com ênfase no social, na linguagem e na internalização) e por V. Lenin (nas formas principais de reflexo psíquico). Todas

essas influências se inscrevem no contexto da filosofia do materialismo histórico-dialético.

Galperin (1986, 1987) destacou que, ao se deparar com a tarefa de desenvolver sua teoria, percebeu a impossibilidade de criar modelos para um processo ainda desconhecido. Por isso, optou por se apoiar em exemplos concretos, como o ensino de ações mentais na escola, ressaltando que, tanto na vida quanto no ambiente escolar, as ações são realizadas com o objetivo de alcançar resultados específicos, e não por mero prazer em realizá-las.

O desenvolvimento de sua teoria se deu ao passo que demonstrava preocupação acerca do estudo sobre metodologia, estudando então problemas relacionados à solução de tarefas, buscando estabelecer sobre como as ações mentais eram formadas. É no início da década de 1950 que Galperin formula as hipóteses sobre a Teoria das Ações Mentais por Etapas, e em 1952 os fundamentos sobre a teoria, “a qual era para ele um método e a via eficiente para investigar a origem e o conteúdo dos processos mentais. Essa teoria é exposta por ele num importante evento de psicologia em Moscou, em 1953” (Núñez; Oliveira, 2015).

Para Arievitich (2003), a formulação inicial da teoria de Galperin não surge de modo isolado, mas deve ser interpretada como uma continuidade das teorias de Leontiev, um dos principais seguidores de Vigotski. Arievitich (2003) destaca que, ao contrário de Vigotski, Leontiev questionava explicitamente a existência de algo "interno" no sujeito antes da aquisição da prática social e cultural, desafiando as concepções mais tradicionais da psicologia da época, como também se empenhou Vigotski na mesma finalidade. Galperin, ao se alinhar a esse pensamento, desenvolveu sua teoria como uma ampliação da linha histórico-cultural de pensamento, integrando a análise do desenvolvimento mental com a prática social concreta.

Apesar de Galperin se considerar parte dessa continuidade teórica, ele também reconheceu que suas contribuições eram singulares, especialmente no que se refere aos conceitos centrais de sua teoria, como a formação das ações mentais por etapas. De acordo com Arievitich (2003), Galperin, assim como Vigotski, questionava a psicologia do seu tempo, particularmente a visão reducionista da internalização. Para esses teóricos, a psicologia não poderia tratar os aspectos externos e internos como fenômenos isolados ou como uma simples transmissão do mundo exterior para o interior do sujeito. A complexidade do processo de

internalização, que envolve uma interação constante entre a experiência social e o desenvolvimento de significados internos, foi, assim, uma questão central na elaboração da teoria de Galperin.

Quadro 1 - Conceito de internalização conforme Vigotski, Leontiev e Galperin

Autor	Conceito de internalização	Características principais
Vigotski	Processo no qual atividades sociais interpessoais (interpsicológicas) tornam-se funções intrapsicológicas.	Internalização via mediação por signos/instrumentos, do externo ao interno, não é mera cópia, mas reconstrução qualitativa “de fora para dentro”. Fundamenta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: memória lógica, atenção, linguagem, pensamento.
Leontiev	Educação e desenvolvimento ocorrem por meio da atividade: internalização implica apropriar-se da atividade histórico-cultural.	A atividade real conecta o sujeito à realidade; a internalização não é só conceitual, mas transformação ativa da consciência via ação orientada socialmente. A apreensão da cultura historicamente construída só ocorre por meio de atividade transformativa; aprendizagem = atividade de desenvolvimento.
Galperin	Desenvolve a internalização em etapas estruturadas: ação externa → ação mental interna.	Teoria das Ações Mentais por Etapas: etapas motivacional; base orientadora da ação; ação materializada; verbal externa; linguagem interna → ação mental. Valoriza a orientação pedagógica e controle consciente da ação; o sujeito constrói representações mentais a partir da execução guiada e progressiva.

Fonte: A autora (2025).

A sistematização apresentada no quadro acima evidencia que, embora Vigotski, Leontiev e Galperin partilhem a compreensão da internalização como um processo social e histórico, cada um deles acentua aspectos distintos. Enquanto Vigotski destaca o papel da mediação simbólica na transformação das funções psíquicas superiores, Leontiev amplia essa concepção ao relacioná-la à teoria da atividade, ressaltando a apropriação cultural por meio de ações socialmente orientadas. Já Galperin aprofunda esse debate ao propor um modelo estruturado em etapas, no qual a ação externa, mediada pelo professor, gradualmente se converte em ação mental interna. Essa diferenciação não anula a continuidade teórica entre eles, mas evidencia a especificidade da contribuição de Galperin, o que possibilita compreender de forma mais consistente suas críticas à psicologia tradicional e sua proposta de uma abordagem pedagógica sistematizada.

Conforme Bassan (2012), a crítica que Galperin e Vigotski fazem à

psicologia de sua época está intimamente ligada à busca por uma compreensão mais profunda e dinâmica da internalização, um processo que, segundo esses teóricos, não deve ser visto apenas como um deslocamento de informações externas para um espaço interno, mas sim como um meio de transformação contínua e interdependente entre o sujeito e o ambiente. Dessa forma, a teoria de Galperin propõe um modelo que integra o mundo social e a prática individual, oferecendo uma nova perspectiva sobre como as ações mentais se formam e se internalizam ao longo do desenvolvimento humano.

Das críticas apresentadas aos modelos de ensino até então adotados pela escola, Rezende e Valdes (2006) discorrem sobre o modelo tradicional e o modelo de ensino aberto. Para os autores, a necessidade de memorização dos conceitos teóricos, presente no modelo tradicional de ensino, são apresentados pelo professor de maneira abstrata, dissociando assim da realidade prática, o que compromete a qualidade da aprendizagem.

Enquanto os exercícios seguirem o formato de tarefas, realizadas de uma forma automática, e não de situações-problema, que exigem a participação ativa do pensamento associado com a ação, mantém-se o inconveniente do aprendiz, muitas vezes, estar completamente alheio aos componentes de orientação implícitos à ação, concentrando-se somente nos aspectos operacionais (Rezende; Valdes, 2006, p. 1208).

Assim, nessa perspectiva, observa-se que o processo de aprendizagem permanece lento e sem motivação, sendo um modelo pautado apenas na transmissão do conceito teórico em si. Galperin (1989a, p. 47 *apud* Rezende; Valdes, 2006, p. 1209) destaca que é preciso cautela para não oferecer às crianças situações que sejam apenas práticas, artificiais, nas quais tanto as características objetivas como a influência dos aspectos contextuais perdem seu caráter genuíno.

Galperin, no modelo tradicional de ensino, critica a precocidade da internalização dos conceitos: “[...] a precocidade da exigência de internalização do conceito: desde o início do processo de ensino, a participação do pensamento na aprendizagem ocorre de maneira totalmente interna” (Rezende; Valdes, 2006, p. 1209). Reforçamos que a Teoria Histórico-Cultural não propõe a antecipação da escolarização, mas reconhece que o ensino pode, e deve, estar presente desde a Educação Infantil com a finalidade de um ensino intencional visando o

desenvolvimento das máximas capacidades da criança.

Galperin (2009b) tece críticas ao modelo tradicional de ensino destacando uma assimilação progressiva e fragmentada dos conceitos, cujo conteúdo do conceito não é assimilado de uma vez, mas por partes, e em ritmos diferentes para cada estudante. Além disso, o autor aponta a ausência de um direcionamento claro para a ação, o que dificulta que as crianças e alunos compreendam como devem proceder para alcançar a aprendizagem, gerando resultados desiguais, já que cada um adota estratégias próprias e não sistematizadas.

Com base em Rezende e Valdes (2006), o modelo de ensino aberto surgiu como uma crítica ao modelo tradicional e enfatiza a prática e o desenvolvimento da autonomia por meio da descoberta, priorizando o “aprender a aprender”. Nessa abordagem, o professor atua como sujeito que medeia a cultura elaborada, incentivando a observação e a pesquisa. Entretanto, os autores observam que o simples contato com situações práticas não garante a assimilação⁸ conceitual, uma vez que o aproveitamento dessas vivências depende do nível de habilidades do aprendiz e da capacidade de organização mental dos conteúdos vividos. Assim, embora favoreça a motivação e valorize o fazer, esse modelo ainda carece de uma articulação sistemática entre teoria e prática.

Ainda segundo os autores acima, há um equívoco em considerar que a repetição de tarefas ou a exposição a diferentes situações seja, por si só, formativa. A verdadeira apropriação do conhecimento ocorre quando o aprendiz é capaz de colocar em prática conscientemente conceitos para resolver problemas, o que exige mais do que o reconhecimento automático de padrões. Rezende e Valdes (2006) destacam a crítica de Galperin à ideia de que a prática isolada possa substituir o ensino estruturado, reforçando que dificuldades de aprendizagem, muitas vezes atribuídas a limitações individuais, podem na verdade ser causadas por falhas

⁸ No contexto da teoria de Jean Piaget, o termo "assimilação" refere-se ao processo pelo qual o sujeito incorpora novos objetos ou experiências aos esquemas mentais já existentes, moldando as novas informações de acordo com suas estruturas cognitivas. Já na abordagem histórico-cultural, especialmente nos estudos de P. Ya. Galperin, o termo "assimilação" aparece com um enfoque diferente: está relacionado ao processo de apropriação dos conhecimentos objetivos mediados pela atividade e pela interiorização, em contextos socialmente organizados. Assim, enquanto para Piaget a assimilação é um processo centrado na ação do sujeito sobre o objeto, na perspectiva de Galperin ela está imbricada na mediação social e na transformação da atividade externa em atividade mental. Embora o termo seja amplamente associado a Piaget, será utilizado com frequência ao longo deste trabalho conforme a perspectiva teórica de Galperin e autores que seguem essa abordagem.

nos modelos pedagógicos adotados. Assim, defendem um ensino que conduza o aluno da ação externa e linguagem à formação do pensamento interno.

O modelo de ensino formativo-conceitual, proposto por Galperin, rompe com a lógica tradicional ao estruturar a aprendizagem a partir da ação prática desde o início do processo. Nesse modelo, o conhecimento é apresentado por meio de situações-problema que permitem ao aprendiz experimentar, ainda que parcialmente, a lógica dos conceitos envolvidos antes mesmo de compreendê-los plenamente. Diferentemente do ensino tradicional, que prioriza o resultado final e a memorização, esse modelo valoriza o percurso da formação conceitual, respeitando os diferentes estágios de desenvolvimento do aprendiz e utilizando uma sequência de atividades que favorece o entendimento progressivo. O foco deixa de ser a repetição e passa a ser a construção consciente da ação, possibilitando a dedução dos conceitos e fórmulas a partir da vivência prática (Rezende; Valdes, 2006).

Ainda, o modelo formativo-conceitual desenvolve propriedades mentais como a consciência das relações entre ações e contextos, e a capacidade de aplicar os conhecimentos a novas situações de forma automatizada e eficaz. O aprendizado ocorre por meio de um esquema de orientação conceitual que guia a ação do sujeito, em vez da simples apropriação teórica de conceitos. A performance correta é vista como um indicativo de que o aluno está seguindo essa orientação com consciência e racionalidade, não como prova de domínio absoluto do conteúdo (Rezende; Valdes, 2006). Esse modelo, ao integrar prática, teoria e contexto, torna possível antecipar conteúdos complexos sem comprometer a qualidade da aprendizagem, revelando um potencial de desenvolvimento que os modelos anteriores não conseguiam acessar ou estimular adequadamente.

Essa visão dialética do processo educativo tem implicações significativas para as práticas pedagógicas, pois ao compreender a formação das ações mentais como um processo dinâmico e relacional, a educação passa a ser vista não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um espaço de elaboração coletiva de sentido. O professor, nesse contexto, assume um papel ativo como o que medeia o conhecimento, não apenas transmitindo informações, mas também orientando os alunos a compreenderem e internalizarem essas informações por meio de sua interação com o mundo e com os outros.

Portanto, a obra de Galperin, ao integrar os conceitos de Vigotski e Leontiev, representa uma contribuição essencial para a psicologia e a pedagogia

contemporânea, ao oferecer um modelo mais abrangente e dinâmico de compreensão do desenvolvimento humano e da formação das ações mentais. Essa teoria, ao destacar a importância da interação social e da experiência externa no processo de internalização, abre novas possibilidades para a prática pedagógica, propondo um modelo de ensino que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que considera a complexidade do processo de aprendizagem e a construção ativa do conhecimento pelo sujeito.

3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS

A formação das ações mentais segue uma lógica de desenvolvimento gradual, em que os conteúdos de aprendizagem devem ser organizados de maneira planejada para favorecer a aquisição de habilidades cognitivas e psicológicas complexas. Esse processo envolve não apenas a assimilação de informações, mas também a internalização de formas de pensar, atenção, leitura e outras capacidades que contribuem para o desenvolvimento da personalidade ao longo da vida.

Como aponta León (2016), a teoria de Galperin propõe que os conteúdos de estudo devem ser apresentados por meio de determinadas bases orientadoras, de modo a permitir que os processos mentais se formem com características específicas necessárias ao aprendizado planejado. Ainda, a simples aprendizagem de conteúdos não garante automaticamente esse desenvolvimento; é preciso que os sujeitos aprendam a elaborar, de forma intuitiva ou consciente, ferramentas que possibilitem a internalização dessas ações.

Ao abordar a formação das ações mentais por etapas, León (2016) recorre à análise de situações concretas de ensino para demonstrar como essas ações não emergem de forma espontânea, mas são orientadas por finalidades específicas. A partir dessa perspectiva, é possível introduzir os fundamentos da teoria de Galperin, que compreende a aprendizagem como um processo planejado e sistemático de desenvolvimento de ações mentais. Ainda, a autora destaca a relevância de compreender a intencionalidade das ações no processo de aprendizagem, reforçando a premissa galperiniana de que o ensino deve ser planejado de modo a promover a formação consciente e orientada das ações, a

partir de objetivos claramente definidos.

Mas antes de tudo, com base em Galperin (2009a, p. 80), devemos questionar sobre o que são ações mentais? Para o estudioso, “Toda ação se caracteriza antes de tudo pelas variações que produz em seu objeto e pelo resultado a que conduz. Igualmente, a ação mental se caracteriza por sua variação determinada e por seu caráter dirigido e um fim de seu objeto”. Galperin (2009a) destaca que as ações mentais são aquelas que envolvem a transformação de objetos que não estão presentes fisicamente, mas sim representados mentalmente. Essas ações compreendem, por exemplo, resolver um problema matemático de cabeça, analisar os sons que compõem uma palavra, interpretar um texto escrito ou compreender o estilo de uma obra artística. Todas essas operações mentais não são inatas, mas adquiridas por meio do aprendizado, o que levanta uma questão central no campo educacional: como essas habilidades são efetivamente desenvolvidas durante o processo de ensino.

A Teoria da Formação das Ações Mentais, proposta por Galperin, oferece uma contribuição significativa para a compreensão dos processos pedagógicos, que vão além das metodologias tradicionais de ensino. De acordo com Rezende (2014), a análise das implicações pedagógicas dessa teoria não se limita à reflexão sobre as metodologias de ensino, mas abrange questões mais amplas que envolvem o papel da escola no processo educativo. Essas questões, como para quem ensinar? como ensinar? o que ensinar? como avaliar? e para quem ensinar? são essenciais para definir o conceito de educando, as propostas pedagógicas e a metodologia a ser adotada, refletindo, também, sobre o papel transformador que a escola exerce tanto sobre os alunos quanto sobre os professores.

O processo formativo do ser humano é um tema central em Galperin, que, assim como outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, busca compreender como o homem aprende e qual é o papel da escola nesse processo de formação. A escola, nesse sentido, não apenas contribui para a transformação do aluno, mas também do professor, criando um movimento dialético no qual ambas as partes são moldadas e transformadas ao longo do processo educativo. Esse dinamismo da educação está intimamente ligado ao contexto de transformação social e cultural que caracteriza o processo de internalização das ações mentais, um aspecto fundamental da teoria de Galperin.

A internalização, entendida como um processo tipicamente humano

no desenvolvimento psíquico (Galperin, 1982), reflete a ideia vigotskiana de transformação das funções psicológicas superiores, na qual processos inicialmente intersíquicos mediados socialmente, tornam-se intrapsíquicos, integrando-se à estrutura interna do indivíduo. Assim, a internalização constitui-se como um elo essencial entre relações interpessoais e intrapessoais, mediando o desenvolvimento do psiquismo por meio das interações sociais. Conforme Martins (2013), esse processo é viabilizado pelas objetivações culturalmente produzidas, que são disponibilizadas a cada indivíduo por meio da mediação de outros, especialmente em contextos educativos.

Complementarmente, Rego (2014) afirma que, para que haja apropriação de conhecimentos, é necessário que ocorra a internalização, que transforma atividades externas em processos internos, seguindo um percurso do social para o individual. Contudo, é importante destacar a crítica de Kravtsov e Kravtsova (2021), que alertam para uma compreensão equivocada e reducionista da internalização, muitas vezes interpretada como um simples “transplante” de conteúdos externos para o interior do indivíduo. Essa visão ignora a complexidade do processo, que deveria ocorrer do significado objetivo ao sentido pessoal, e contribui para que grande parte do conhecimento escolar permaneça descolado da vida cotidiana dos estudantes. Assim, a internalização, longe de ser mágica ou automática, exige mediações significativas e compreensíveis que permitam ao sujeito reconstruir internamente, de forma ativa, os sentidos do que é vivido externamente.

É nesse sentido que Galperin foi pioneiro, dentro do grupo de estudiosos com o qual se associou, ao priorizar o estudo do surgimento da atividade mental a partir da atividade objetal externa, isto é, material (Bassan, 2012). Esse enfoque distintivo procurou demonstrar que as ações mentais não surgem isoladamente ou internamente, mas sim como uma extensão da interação do sujeito com o mundo externo. Essa abordagem trouxe uma nova perspectiva sobre a psicologia do desenvolvimento humano, que até então estava frequentemente centrada em análises que separavam o externo do interno de maneira artificial.

Em consonância com Vygotsky e Leontiev, a metodologia de ensino e aprendizagem de Galperin, que surgiu da análise detalhada das funções de orientação, execução e controle, visava identificar as características essenciais de um conceito a ser aprendido. No entanto, Galperin foi além, demonstrando a necessidade de criar

atividades especificamente voltadas para revelar as características essenciais dos conceitos aos aprendizes. Seguindo Vygotsky e Leontiev, ele acreditava que novos tipos de atividade psicológica se formavam inicialmente no plano externo, em forma material, no curso das atividades sociais, sendo então transferidos para a forma psicológica interna. A contribuição de Galperin foi descrever *como* essa transformação ocorre [...] (Engeness; Lund, 2020, p. 6, grifo original, tradução nossa).

A Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas destaca que o desenvolvimento do pensamento humano é resultado de um processo gradativo de internalização de ações inicialmente externas. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem efetiva exige que o sujeito percorra conscientemente um caminho estruturado, no qual cada etapa contribui para o desenvolvimento de operações mentais complexas. Galperin (1986) conseguiu estabelecer uma relação e oferecer uma explicação unificadora para aspectos que, até então, eram tratados de forma dissociada e enigmática pela psicologia de sua época: o conteúdo dos atos psíquicos, suas expressões na auto-observação, bem como suas funções e mecanismos subjacentes.

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).

Segundo León (2016), não se pode negligenciar as implicações fundamentais da teoria de Galperin para o planejamento e a prática do ensino. A autora destaca que, para que uma teoria da aprendizagem contribua efetivamente com a educação planejada, ela deve atender a certos requisitos essenciais. Entre eles, está a necessidade de considerar um conjunto de condições que favoreçam a compreensão dos sentidos, tanto sociais quanto pessoais, e dos significados vinculados ao conteúdo a ser aprendido. Além disso, é imprescindível dispor de um sistema de características psicológicas que reflitam a qualidade do processo de aprendizagem orientado ao desenvolvimento, bem como seus resultados. Também se faz necessário compreender as etapas pelas quais ocorrem as influências externas e internas durante o percurso da aprendizagem, especialmente no que diz respeito à transição entre compreensão e execução. Conforme Bassan (2012, p. 60),

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.

As etapas as quais embasam a formulação de Galperin na internalização da atividade externa (material) em interna (mental), serão expostas na subseção a seguir. Ao compreender essas etapas, é possível perceber como o processo de aprendizagem se estrutura progressivamente, permitindo que ações inicialmente concretas sejam gradualmente transformadas em operações cognitivas internas. Essa análise não apenas esclarece o funcionamento do desenvolvimento mental segundo Galperin, como também estabelece a base para a discussão dos desdobramentos teóricos que serão apresentados nos parágrafos subsequentes.

3.2.1 As Etapas na Teoria de Galperin

A teoria da formação das ações mentais concebe o processo de internalização da atividade externa como um ciclo cognitivo composto por etapas funcionais que podem ser distinguidas metodologicamente para fins de análise. Essas etapas incluem a fase motivacional, a elaboração da base orientadora da ação (BOA), a execução da ação no plano material ou materializado, a formação para o plano da linguagem externa e, por fim, sua realização no plano mental (Arruda, 2016). A seguir, apresenta-se o quadro 2 que resume essas fases, as quais serão detalhadas na sequência, com uma explanação específica sobre cada uma delas.

Quadro 2 - Etapas de Formação de Ações Mentais

MOTIVACIONAL	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	AÇÃO EXTERNA MATERIAL OU MATERIALIZADA	AÇÃO VERBAL EXTERNA	AÇÃO MENTAL
Determinada por valores que apoiam e justificam a aprendizagem como atividade de estudo.	1 – Ensaios e erros. 2 – Específica para Problemas específicos. 3 – Generalizada	A ação se dá ao sujeito em forma de objetos reais.	Expressa-se através de uma forma de linguagem – oral ou escrita.	Ação mental – Intrapessoal. Generalização.

ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV	ETAPA V
INTERPESSOAL			INTRAPESSOAL	

Fonte: A partir de Arruda (2016).

Embora a etapa motivacional não tenha sido originalmente descrita por Galperin, mas sim por Talízina, ela é essencial para a compreensão da teoria na constituição das etapas de formação. Talízina considerava a etapa motivacional como a etapa zero, entendendo que neste momento ainda não há nenhum tipo de ação, tampouco são introduzidos conhecimentos (Núñez, 2009; Núñez; Ramalho, 2017). A etapa motivacional “tem como tarefa principal preparar os alunos para assimilarem os novos conhecimentos” (Núñez, 2009, p. 98). Ainda, mesmo que a teoria se inicie com uma motivação, essa etapa deve ser mantida durante todo o processo de assimilação. Talízina (1988, p. 108, tradução nossa) aponta que foi o próprio Galperin que sentiu a necessidade de uma etapa que buscasse a criação de uma motivação que fosse necessária ao aluno:

Independentemente da solução da tarefa dada constituir ou não uma etapa independente, deve-se garantir a existência dos motivos necessários para que os alunos assumam a tarefa de estudo e realizem a atividade correspondente. Se isso não ocorre, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que as compõem. (Na prática do ensino, é bem sabido que, se o aluno não quer estudar, é impossível ensiná-lo.).

Reforçando o exposto que “Na prática é bem sabido que se o aluno não quer estudar, é impossível ensiná-lo” (Talízina, 1988, p. 108), Núñez (2009) discorre que nesta etapa é fundamental que o professor considere a chamada lei psicológica da disposição, a qual indica que, para que o estudante possa aprender de maneira efetiva, é necessário que ele esteja apto tanto emocional quanto fisicamente. Isso implica considerar não apenas os motivos que o levam a estudar, mas também as condições em que vive, pois essas podem impactar positiva ou negativamente sua disposição para o aprendizado. Assim, essa fase inicial pode ser vista como uma preparação, envolvendo tanto aspectos motivacionais quanto a condição física do aluno.

A mobilização dos estudantes para a aprendizagem pode ser potencializada a partir de estratégias que os envolvam ativamente na situação didática. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor lança mão de perguntas que problematizam a ação pedagógica, indagando sobre os objetivos, os meios, as

finalidades e a pertinência das escolhas metodológicas. Ao fazer isso, o professor não apenas cria um ambiente propício à reflexão, mas também favorece a identificação das demandas dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos do processo educativo. Esse reconhecimento contribui para o surgimento de motivos internos que impulsionam o engajamento discente e favorecem a apropriação efetiva do conhecimento.

Segundo Talízina (1987 *apud* Núñez, 2009), o estudo é movido por uma variedade de motivações, já que o aluno se envolve nesse processo como um ser integral, e não apenas como estudante. Isso implica que diversos fatores relacionados à sua vida concreta influenciam sua dedicação aos estudos, especialmente aqueles ligados à sua posição em grupos sociais, como o coletivo escolar ou seu círculo mais próximo. Ainda, “a motivação deve garantir aos estudantes compreender e aceitar o valor cognitivo do novo conhecimento, sua importância para o desenvolvimento intelectual” (Núñez; Ramalho, 2017, p. 86).

Esta etapa precede a fase da BOA que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Galperin, a estrutura orientadora da ação, entendida como o conjunto de elementos contextuais e condições que efetivamente guiam a criança durante a realização de uma tarefa, desempenha um papel fundamental na configuração do componente orientador da atividade. Essa base orientadora constitui-se como um elemento essencial no processo de internalização e desenvolvimento das ações mentais, uma vez que influencia diretamente a forma como o sujeito compreende e responde às exigências da situação-problema (Galperin; Zaporózhets; Elkonin, 1987; Talízina, 1988).

Esta fase do processo de instrução é de relevância central para a constituição da ação consciente. Nela, os alunos são introduzidos aos elementos estruturantes da BOA, sendo-lhes apresentado o objeto de estudo e as diretrizes que organizam a atividade cognitiva. Nesse momento, explicita-se como se articulam, em sequência lógica e funcional, os três tipos de operações que integram a ação: as operações de orientação, que guiam a compreensão inicial; as de execução, responsáveis pela realização prática; e as de controle, que asseguram a verificação e a regulação dos resultados obtidos.

De acordo com Núñez (2009), a etapa inicial de desenvolvimento da BOA deve ser cuidadosamente planejada para garantir que o aluno compreenda o objeto da ação proposta, as condições sob as quais ela será realizada, os meios

disponíveis para sua execução e os limites de aplicabilidade da atividade. Essa elaboração não deve ser imposta, mas fruto de um processo conjunto entre educador e educando, em que o conhecimento é elaborado colaborativamente, possibilitando que o estudante compreenda a essência da atividade e seu campo de aplicação. Galperin associa a orientação diretamente à compreensão, atribuindo-lhe a função de direcionar a ação consciente do sujeito.

Nessa perspectiva, Barros (2020) propôs ações didáticas destinadas à Educação Infantil, voltadas à promoção de hábitos alimentares saudáveis. Um dos exemplos trabalhados iniciou-se com a contação de uma história que abordava sobre alimentos, permitindo que as crianças associassem os conteúdos à sua realidade. Em seguida, foram exploradas atividades lúdicas, como a utilização de uma cesta com frutas e verduras mencionadas na narrativa e a realização da brincadeira “Caça ao tesouro”, em que as crianças buscavam os alimentos escondidos no pátio escolar, identificando-os por meio de suas características (nome, cor, sabor). Esse processo favoreceu a exploração dos sentidos e a contextualização do conhecimento, além de permitir a discussão sobre categorias de alimentos, suas propriedades nutricionais e sua importância para a saúde. A atividade configurou-se, assim, como uma BOA em que as etapas de orientação, execução e controle foram efetivamente contempladas, sob a mediação da professora.

Jófil, Carneiro-Leão e Bezerra de Sá (2016) exemplificam outra aplicabilidade ao relatarem uma experiência realizada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objeto da ação era o conceito de ângulo. A proposta iniciou-se com uma etapa motivacional, na qual o professor estimulou os alunos a reconhecerem a necessidade de trabalhar o novo conteúdo, utilizando vídeos de skatistas e surfistas para ilustrar a presença de ângulos nas manobras. Essa contextualização, associada a uma linguagem próxima ao universo dos estudantes, favoreceu a motivação e possibilitou a construção de uma BOA do tipo II, uma vez que foram explicitados os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas e as orientações necessárias. O diferencial dessa abordagem consistiu em tratar o conceito de ângulo de maneira dinâmica e significativa, aproximando-o da realidade dos alunos e rompendo com práticas mais tradicionais, centradas em definições formais e memorização.

Outro exemplo relatado pelos mesmos autores acima refere-se a

uma atividade aplicada no terceiro ano do Ensino Médio, cujo objeto da ação era o conceito de “buraco na camada de ozônio”. Nesse caso, a etapa motivacional iniciou-se com a leitura de uma tirinha que trazia informações relacionadas ao tema, permitindo que os alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, elaborassem desenhos representando o fenômeno. Em seguida, procedeu-se ao estabelecimento da BOA por meio da apresentação do tema gerador e da exibição de vídeos disponíveis na internet, o que possibilitou a contextualização e a problematização do conteúdo. Tal estratégia demonstrou a relevância da aproximação entre ciência e cotidiano como fator de motivação, estimulando o interesse dos estudantes e ampliando sua compreensão sobre o tema (Jófil; Carneiro-Leão; Bezerra de Sá, 2016).

Posto os exemplos, Núñez (2009) discorre ser necessário que, na etapa da BOA, estejam garantidos dois aspectos fundamentais: a compreensão (relacionada ao significado do que está sendo aprendido) e a motivação (ligada ao sentido que a aprendizagem tem para o aluno). O processo deve promover não apenas a apropriação dos conteúdos e procedimentos, mas também uma reflexão crítica e consciente sobre a construção do próprio conhecimento (Núñez, 2009). Dessa forma, a orientação não é meramente um ponto de partida, mas um guia constante que sustenta tanto a execução quanto o controle da atividade — interno (autocontrole) e externo (pelo professor) — ao longo de todo o processo.

Galperin (2009b) aprofunda essa concepção ao destacar que a orientação deve ser entendida como um elemento contínuo e não episódico. Trata-se de um instrumento que organiza a atividade do sujeito de maneira sistemática, promovendo uma atuação autônoma e fundamentada. A partir dessa lógica, torna-se possível delinear três tipos distintos de BOA, classificados conforme o grau de completude e generalização da orientação oferecida ao aluno.

O primeiro tipo, denominado BOA I, caracteriza-se por uma orientação incompleta, fragmentada e insuficiente. As instruções fornecidas são parciais, o que resulta em dificuldades no processo de assimilação, lentidão na execução e alta incidência de erros. Esse tipo de orientação não permite generalização e a transferência do conhecimento adquirido é bastante limitada (Núñez, 2009; Núñez; Ramalho, 2017). Galperin (2009b) reforça que, nesse caso, o aluno segue indicadores isolados e sem coerência, o que torna a orientação frágil e instável.

No segundo tipo, a BOA II, típica de ensinios tradicionais, embora as condições para a realização da ação sejam plenamente oferecidas pelo professor, essas instruções são específicas para cada tarefa. Isso significa que a aprendizagem ocorre com menor índice de erros e de forma mais ágil, mas carece de generalização: cada nova tarefa exige uma nova orientação, pois o aluno não desenvolve a capacidade de transferir o conhecimento para situações similares (Núñez, 2009; Núñez; Ramalho, 2017). Nesse caso, o investigador fornece a base orientadora completa e explica suas conexões internas, o que permite uma execução eficaz, embora restrita a contextos pontuais (Galperin, 2009b).

Por fim, o terceiro tipo, a BOA III, representa o modelo mais elaborado de orientação. Trata-se de uma estrutura teórica geral, aplicável a um conjunto mais amplo de tarefas da mesma natureza. Nessa modalidade, o aluno é capaz de produzir de forma independente, uma imagem orientadora da ação, com base nos princípios e métodos gerais previamente trabalhados. Isso favorece a formação de uma atividade estável, generalizável e com alto nível de transferência (Núñez, 2009). Galperin (2009b) ressalta que a principal característica desse tipo de orientação é a autonomia do sujeito em formar a base orientadora de maneira individual, o que transforma qualitativamente tanto o processo quanto o produto da aprendizagem. Nesse sentido, pode-se aludir ao conceito vigotskiano da ZDI que é quando o aluno, ao internalizar um conteúdo na ZDI, passa a agir sem a necessidade do outro, objetivando sua autonomia.

A execução das ações pelo sujeito representa a fase prática do processo de formação das ações mentais. Esse processo, conforme delineado por Galperin, desenvolve-se de maneira progressiva por três etapas fundamentais (material, verbal e mental), sendo essas precedidas por momentos iniciais igualmente essenciais: a fase motivacional e a elaboração do esquema da Base Orientadora da Ação (BOA), que servem de alicerce para a internalização da atividade (Bassan, 2012).

A etapa material ou materializada constitui o primeiro nível de realização consciente de uma ação que se pretende transformar em conteúdo mental. Trata-se de uma etapa fundamental no processo de internalização, pois nela o sujeito interage diretamente com objetos concretos ou com suas representações visuais e simbólicas a fim de estruturar e compreender o conteúdo da ação (Bassan, 2012).

Essa etapa é caracterizada pela manipulação física dos elementos envolvidos, o que confere à atividade um caráter visível e controlável, permitindo ao professor monitorar e intervir no processo de aprendizagem do estudante. Nesta fase, a ação se apoia em objetos reais ou em suas representações. No caso da assimilação de conceitos, isso se traduz em utilizar anotações, cartões de estudo (Galperin, 2009b) ou fichas em que os componentes do conceito estão escritos. O sujeito lida diretamente com o material de apoio. Segundo Galperin (1982, 1987), a execução material da ação é orientada pelo esquema da BOA que fornece os fundamentos e os passos necessários para que o sujeito compreenda o que deve ser feito e como deve proceder. Nesse contexto, a atuação mediada permite que o aluno vá se apropriando gradualmente da lógica da ação e de seus componentes essenciais (Núñez, 2009).

Embora ainda situada no plano externo, essa etapa já antecipa um movimento da interiorização da atividade. Como aponta Galperin (2009c), à medida que o sujeito repete a ação material, ela vai sendo abreviada e interiorizada: o que antes exigia uma execução explícita, como contar objetos fisicamente, passa a ser apenas considerado mentalmente, por meio de gestos mais reduzidos ou mesmo de um simples olhar. Dessa forma, o conteúdo da ação permanece, mas sua forma se transforma, tornando-se cada vez mais condensada e simbólica.

Essa transição é essencial para a passagem à etapa da linguagem verbal externa, na qual a ação já não depende da presença dos objetos físicos, mas é expressa verbalmente, seja por meio de uma descrição do que foi feito, seja por uma antecipação da ação a realizar. Nesta nova etapa, a linguagem se torna o principal meio de expressão e orientação, o que marca uma mudança qualitativa no desenvolvimento da ação. A verbalização permite não apenas a reconstrução simbólica da atividade, mas também sua socialização e compartilhamento, uma vez que o conteúdo da ação agora pode ser comunicado, compreendido e ajustado em interação com os outros (Galperin, 2009c).

Assim, a etapa material não é um fim em si mesma, mas um ponto de partida necessário para que a ação se descole do suporte físico e caminhe em direção à abstração, abrindo espaço para a internalização plena e para o domínio consciente da atividade. A progressão para o plano verbal externo representa, portanto, um avanço na autonomia cognitiva do sujeito, ao permitir que ele se relacione com o conteúdo de maneira simbólica e reflexiva, sem a necessidade da

manipulação direta dos objetos.

A etapa da linguagem verbal externa na teoria de Galperin representa um momento essencial no processo de internalização das ações mentais, pois marca a transição entre a manipulação concreta dos objetos e a elaboração simbólica dessas ações no plano da linguagem. Entendemos que essa etapa não pode ser compreendida isoladamente, devendo ser situada dentro de um processo histórico e psicológico mais amplo, que remete às contribuições de Vigotski sobre o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento.

Segundo Vigotski (2001), o pensamento não apenas se expressa na linguagem, mas se realiza por meio dela. Essa formulação fundamenta a concepção de que a linguagem desempenha um papel estrutural e constitutivo nas funções psíquicas superiores, não sendo apenas um instrumento de comunicação, mas o próprio meio de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Galperin (2009d, p. 94, tradução nossa), ao desenvolver a Teoria da Formação das Ações por Etapas, incorpora essa perspectiva ao afirmar que a linguagem participa de todas as fases da formação da ação mental, embora assuma diferentes funções em cada uma delas.

Desta forma, a linguagem participa em todas as etapas da formação da ação mental, porém de diferente modo. Nas primeiras etapas “diante dos objetos” e a ação material, a linguagem serve somente como sistema de indicações desta realidade material; ao impregnar-se da experiência desta última, a linguagem nas três etapas seguintes se converte na única base de ação, que daí em diante se realiza somente na consciência. Não obstante, também em cada uma destas etapas o mesmo forma um tipo especial de linguagem. A ação em um plano de “linguagem em voz alta sem objetos” se forma sob o controle de outra pessoa e, sobretudo, como informação acerca dessa ação.

Na etapa verbal externa, a ação já não é mais executada fisicamente sobre os objetos concretos ou suas representações, como ocorria na etapa material, mas é realizada por meio da linguagem falada ou escrita. Arievitich e Haenen (2005 *apud* Bassan, 2012), assim como Núñez (2009), destacam que nessa fase, a linguagem torna-se o meio privilegiado de execução da ação, o que implica em um novo nível de abstração: o sujeito começa a operar mentalmente com os significados das ações, expressando-os verbalmente, seja em forma de relatos, explicações, questionamentos ou inferências. Como observa Talízina (1988), a partir da prática os alunos passam a elaborar na fala aquilo que foi experienciado, evidenciando que a

fala funciona como um reflexo simbólico das operações materiais anteriormente executadas.

Esse uso da linguagem como forma de ação representa uma mediação simbólica decisiva. A fala em voz alta (Galperin, 2009b), ainda vinculada a um interlocutor, serve tanto como meio de comunicação quanto como ferramenta de elaboração conceitual. Para Galperin (2009d), essa etapa configura-se como uma linguagem voltada à explicação da própria ação, em que o sujeito organiza, regula e comunica o que está fazendo ou pretende fazer. Trata-se, portanto, de uma linguagem ainda externa, mas já impregnada de significados internalizados que preparam o caminho para a linguagem interna e o pensamento conceitual.

Ao analisar a formação da linguagem interna, Galperin (2009d) reconhece que esse processo se origina da linguagem externa por meio de uma mudança de função e estrutura: a fala dirigida ao outro se transforma em fala para si, passando a operar no nível da consciência. Essa transição é progressiva: inicialmente, a linguagem externa serve como instrumento de orientação e controle das ações; depois, ela se torna o próprio meio da atividade cognitiva.

No contexto escolar, a etapa verbal externa se traduz em uma intensificação das interações discursivas entre os escolares e entre estes e o professor. Como aponta Bassan (2012), é por meio dessas interações, mediadas pela linguagem oral, escrita ou outras formas simbólicas (como a linguagem gestual ou musical), que os alunos vão apropriando-se conceitualmente do objeto de estudo. Nesse momento, a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também a reconstrói simbolicamente, permitindo ao sujeito abstrair, comparar, refletir e elaborar generalizações.

Assim, a etapa da linguagem verbal externa consolida um deslocamento fundamental: da manipulação concreta para a reconstrução simbólica das ações. Ao transformar a ação em discurso, o sujeito não apenas comunica o que faz, mas passa a pensar sobre o que faz, abrindo caminho para o estágio seguinte da formação: a linguagem interna e o pensamento abstrato, onde a ação já é completamente internalizada e realizada no plano da consciência.

A etapa mental constitui o ponto culminante do processo de formação das ações mentais segundo a teoria de Galperin. Trata-se do momento em que a ação, originalmente executada de forma concreta e mediada pela linguagem externa, passa a ser inteiramente realizada no plano interno, sem a necessidade de

apoio material ou verbalização explícita. Essa internalização representa não apenas uma mudança de forma, mas de natureza da ação que se torna abstrata, abreviada e automatizada.

Galperin (1987) compreende a ação mental como o desfecho de uma trajetória de transformação, na qual a atividade prática do sujeito vai progressivamente se convertendo em um processo psíquico. Do ponto de vista do desenvolvimento da ação, a transição entre a ação sobre objetos e o pensamento sobre essa ação representa uma trajetória única e contínua de transformação do plano material para o plano mental. O que inicialmente exigia manipulação direta dos objetos e uso de linguagem explícita, ao final da formação, se realiza internamente por meio de representações mentais e operações conceituais.

Segundo Talízina (1988), a etapa mental reflete a apropriação plena da ação pelo sujeito, na medida em que a prática material dá lugar ao pensamento estruturado. O objeto que antes precisava ser manipulado fisicamente ou descrito verbalmente passa a existir na mente sob a forma de imagens mentais, conceitos e esquemas operacionais. Essa representação interna torna possível ao estudante operar cognitivamente de modo autônomo, sem a intermediação externa que caracterizava as fases anteriores.

Arruda (2016) reforça que essa fase é a mais elaborada da atividade, pois pressupõe que a ação tenha percorrido todas as etapas anteriores de modo sistemático. Realizar a ação mentalmente implica que o sujeito domina suas estruturas (generalizações, operações, conceitos) e consegue aplicá-las sem apoio externo ou verbalizações intermediárias. A fala interna, nesse contexto, não é mais uma simples tradução da linguagem falada, mas um modo próprio de operar mentalmente com o conteúdo assimilado.

Galperin (2009b) destaca ainda que, ao alcançar esse nível, o processo da ação desaparece da consciência. Isso significa que o sujeito não precisa mais refletir sobre os passos da ação, pois ela foi completamente automatizada e condensada em uma estrutura mental eficiente. A ação tornou-se, em termos psicológicos, um "movimento interno", discreto, eficaz e orientado por representações abstratas. Como explicam Núñez, Ramalho e Oliveira (2016), nessa fase, a ação se reduz em termos de sua complexidade operacional, já que não há mais necessidade de decompor o procedimento em partes. O estudante consegue guiar-se por uma representação interna da BOA (tipo III) realizando a atividade de

forma independente e consciente, mas sem recorrer a estímulos externos ou mediação linguística externa.

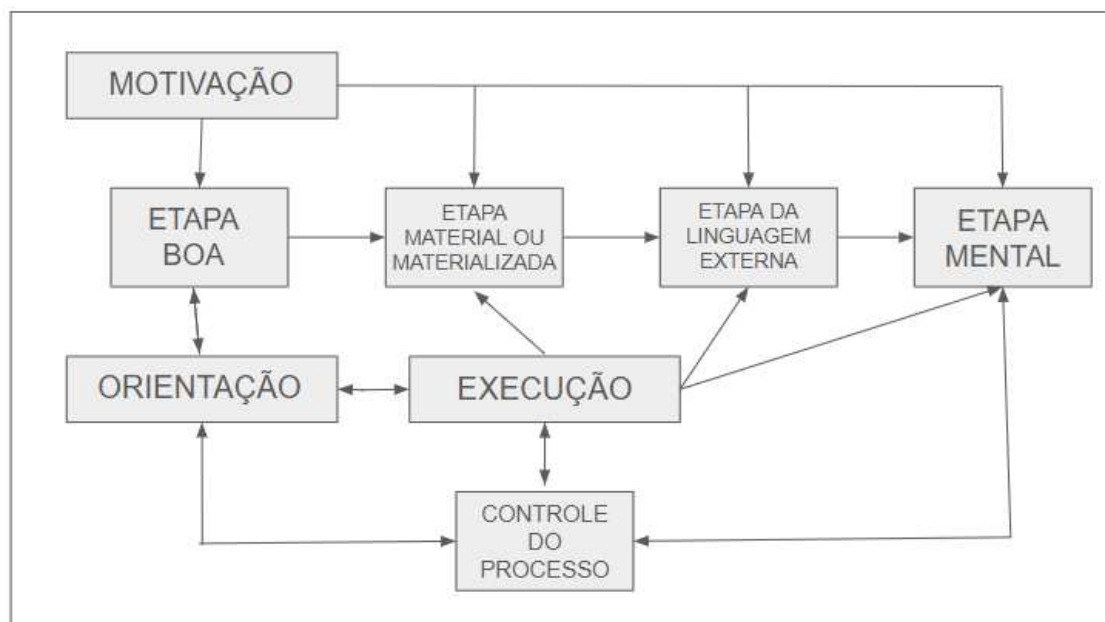
A transição para essa etapa só é possível porque, nas fases anteriores, o estudante teve a oportunidade de construir uma base sólida, inicialmente com apoio material e depois com a mediação da linguagem externa. O percurso até a ação mental não é espontâneo, mas planejado e orientado, como insiste Galperin (2009b), e representa a consolidação da aprendizagem como um processo de apropriação ativa e consciente do conhecimento.

Portanto, a etapa mental é mais do que o último estágio de um processo. Ela é o marco da aprendizagem plena, pois indica que o sujeito foi capaz de internalizar e dominar a ação a ponto de realizá-la de modo autônomo, significativo e eficiente. Ao alcançar esse nível, o estudante não apenas sabe fazer, mas sabe pensar o que faz e pode transferir esse saber para novas situações, operando com flexibilidade, reflexão e domínio conceitual.

3.3 AS ETAPAS DA AÇÃO MENTAL: ORIENTAÇÃO, EXECUÇÃO, CONTROLE

No contexto da teoria da formação por etapas das ações mentais, proposta por P. Ya. Galperin, a compreensão dos componentes funcionais da ação revela-se essencial para a análise dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A ação, concebida como uma unidade estruturada da atividade orientada a um objetivo, compõe-se de três momentos interdependentes: orientação, execução e controle (Talízina, 1988 *apud* Galperin, 1958), conforme representado na figura 2. Esses elementos não apenas descrevem o encadeamento lógico da ação, mas também configuram seu desenvolvimento funcional no processo de interiorização.

Figura 3 – Representação das etapas de assimilação de uma habilidade segundo Galperin



Fonte: A partir de Núñez (2009).

A etapa da orientação, em seu papel fundante, constitui o sistema de condições que torna possível a realização intencional e bem-sucedida da ação. Trata-se do momento em que o sujeito desenvolve uma representação antecipatória da tarefa, compreendendo seus objetivos, meios e condições, e elaborando um plano de ação que guiará sua execução. Conforme destaca Talízina (1988), essa parte da ação está relacionada à incorporação, pelo sujeito, das condições concretas necessárias para sua realização eficaz, as quais se integram à base orientadora da ação. Nas palavras de Núñez, Ramalho e Oliveira (2020, p. 116), “a orientação é uma etapa inicial no processo de solução de novas tarefas e uma condição necessária para sua solução”. A qualidade e a completude dessa base orientadora determinam, em grande medida, o grau de autonomia e eficácia da ação subsequente.

A etapa da execução refere-se ao desdobramento concreto, externo ou interno, do plano previamente estruturado. Ainda que dependente da orientação para sua fundamentação, a execução possui especificidades que a distinguem. É o momento em que o sujeito operacionaliza sua intenção, mobilizando recursos motores, perceptivos ou simbólicos, conforme a natureza da atividade. A execução, portanto, corresponde à transformação efetiva do objeto da ação, seja ele ideal ou material (Talízina, 1988).

A relação entre orientação e execução não é meramente linear, mas dialética. Uma orientação inadequada pode comprometer a qualidade da execução,

ao passo que as falhas observadas na execução podem retroalimentar a orientação, promovendo seu refinamento. Esse caráter interativo sugere que o desenvolvimento da ação consciente implica não apenas a prática reiterada, mas a apropriação crítica de um sistema de significações que permite ao sujeito compreender o que faz, por que faz e como pode fazê-lo melhor.

Finalmente, a etapa de controle permite ao sujeito avaliar o próprio desempenho, confrontando os resultados obtidos com os modelos ou critérios definidos durante a orientação. Por meio desse acompanhamento, o sujeito realiza os ajustes necessários tanto na execução quanto na base orientadora, assegurando a coerência entre intenção e resultado (Talízina, 1988).

Esse encadeamento funcional das etapas (orientação, execução e controle) evidencia que o pensamento não emerge de forma espontânea, mas é construído progressivamente a partir da ação orientada e da reflexão crítica sobre ela. Compreendida dessa forma, a ação deixa de ser apenas uma resposta imediata a estímulos, passando a ser vista como um processo dinâmico e estruturado que envolve consciência, intencionalidade e regulação. A teoria de Galperin, portanto, oferece fundamentos teórico-metodológicos potentes para o planejamento pedagógico que visa ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, privilegiando o saber-fazer em lugar do mero fazer.

3.4 APLICABILIDADE DA TEORIA DE GALPERIN

Como já mencionado, a preocupação de Galperin se estendia para além do "o quê" (o resultado final de uma ação), concentrando-se fundamentalmente em como essa ação se desenvolve. Ao analisar as ações primárias, Galperin as define como os componentes mais básicos e elementares de qualquer atividade ou habilidade, inclusive as mais complexas. Ele criticava o fato de a psicologia e a pedagogia frequentemente se contentarem em caracterizar essas ações apenas por seus resultados observáveis, negligenciando a compreensão dos processos internos que as constituem (Galperin, 2009a). Para ele, desvendar o conteúdo dessas ações é um desafio considerável.

Os estudos de Galperin tinham como objetivo a compreensão aprofundada dos processos psicológicos e cognitivos subjacentes que levam a um determinado resultado. Seu interesse não era apenas verificar que uma criança

"conseguiu somar $2 + 2$ ", mas sim desvendar as etapas mentais e as operações concretas que ela executou para alcançar tal resultado. Ao discutir as ações primárias e sua relevância para a aplicabilidade de sua teoria, retomamos o foco central desta pesquisa, que se insere no universo da Educação Infantil. Nesse contexto, as ações primárias se manifestam de diversas formas: Ações sensório-motoras básicas: englobam habilidades como a manipulação de um lápis, a coordenação viso-motora para alcançar um objeto ou os movimentos finos necessários para a escrita de uma letra; Operações cognitivas elementares: incluem a capacidade de identificar uma cor, comparar dois objetos, classificar itens em categorias simples ou os passos iniciais do reconhecimento de padrões; Formação de conceitos iniciais: refere-se aos processos pelos quais uma criança começa a construir o significado de termos como "cachorro" ou "árvore", extrapolando o mero reconhecimento de imagens para uma compreensão conceitual mais elaborada.

Com base nesses exemplos, fica evidente a profundidade da análise galperiniana: a apreensão das ações primárias não se limita à observação superficial, mas demanda uma investigação dos processos mentais e comportamentais subjacentes. Compreender como a criança apropria-se dessas bases é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes na Educação Infantil, permitindo intervenções que realmente promovam a formação e o aprimoramento dessas habilidades, e não apenas a reprodução de resultados.

A capacidade da Teoria de Galperin de promover a formação de um pensamento dialético complexo é descrito por León *et al* (2022) como um dos principais aportes acerca da potencialidade desta teoria. Entendemos que essa característica é especialmente relevante para a Educação Infantil, uma vez que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores desde os primeiros anos escolares. Ao organizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de etapas sistemáticas e fundamentadas na atividade orientadora, a teoria possibilita à criança não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a construção ativa do conhecimento e a capacidade de resolução de problemas.

Outro aspecto destacado por León *et al* (2022) refere-se à concepção do professor como intelectual e agente transformador. Para além da execução técnica de práticas pedagógicas, o educador, segundo essa perspectiva, deve apropriar-se criticamente dos fundamentos da teoria e ser capaz de adaptá-los

às necessidades concretas de seu contexto. Essa valorização da atuação docente é especialmente pertinente no âmbito da Educação Infantil, frequentemente marcado por uma visão desvalorizada da função do professor. A Teoria de Galperin, ao exigir do educador uma postura investigativa e dialética, contribui para o fortalecimento da identidade profissional do magistério nesta etapa de ensino.

Apesar de suas contribuições, Gloria Fariñas León também adverte para desafios importantes relacionados à implementação da teoria (León *et al*, 2022). Um dos principais obstáculos identificados é a dificuldade de aplicação direta da proposta galperiniana sem o devido aprofundamento teórico. A complexidade conceitual da teoria exige formação sólida e contínua dos profissionais da educação. Quando essa condição não é atendida, há risco de distorções interpretativas que comprometem a fidelidade aos fundamentos originais da proposta, especialmente se a teoria for aplicada de maneira superficial ou reducionista.

Não se pode aplicar a teoria de Galperin diretamente na prática. Algo mais informal precisa ser muito bem formado nesse espírito de pensamento dialético complexo para que a possam entender, não a deformar. Porque a aplicação deformada da teoria de Galperin causa muitos danos à educação (León *et al*, 2022, p. 706).

A autora também critica a persistente subvalorização da formação docente, sobretudo no que tange à Educação Infantil. A ausência de uma preparação voltada para a compreensão crítica e dialética da prática pedagógica dificulta a assimilação dos fundamentos da teoria de Galperin. Nesse sentido, a lacuna entre a teoria e a prática tende a se acentuar, reduzindo a teoria a um conjunto de procedimentos descontextualizados.

Que o professor assuma os métodos da compreensão, da complexidade. O professor é um ser humano com potencial, é igual aos demais. O professor de matemática tem potencialidade de desenvolvimento igualmente ao matemático que se dedica à investigação matemática porque tem de ser valorizado. Essa é uma maneira de pensar que temos de mudar porque o magistério está subvalorizado [...] (León *et al*, 2022, p. 707).

Portanto, tais reflexões representam uma importante contribuição para o debate sobre a atualidade e aplicabilidade da Teoria de Galperin, especialmente no campo da Educação Infantil. É possível observarmos o imenso potencial da teoria como instrumento formativo e transformador, além dos cuidados indispensáveis à sua correta apropriação. Em um cenário educacional que demanda

inovação, a leitura dialética da Teoria de Galperin, tal como defendida por León, mostra-se essencial para o desenvolvimento e a apropriação de práticas pedagógicas mais conscientes, potentes e transformadoras. Sua aplicação, portanto, reforça a ideia de um ensino sistematizado e intencional, voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Deste modo, a seção que se segue abordará a organização do ensino na primeira infância, com base nos pressupostos teóricos anteriormente discutidos. Além disso, será apresentada a dimensão prática da pesquisa, a qual envolveu a aplicação metodológica da Teoria de Galperin em uma instituição de Educação Infantil. Essa etapa empírica permitiu observar, em contexto real, os desafios e as potencialidades do referencial galperiniano na prática pedagógica, oferecendo subsídios concretos para analisar sua viabilidade, adaptações necessárias e contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil.

4 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA POR MEIO DA TEORIA DE GALPERIN

A organização do ensino na primeira infância constitui um desafio fundamental para a educação contemporânea, sobretudo quando se reconhece a complexidade do desenvolvimento infantil e a necessidade de metodologias que articulem teoria e prática. Nesse sentido, a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, de Piotr Galperin, apresenta-se como um referencial teórico capaz de oferecer subsídios concretos para a elaboração de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades das crianças de 0 a 3 anos. Ao considerar que a aprendizagem se organiza em processos graduais de interiorização, Galperin contribui para que o ensino seja estruturado de forma planejada e intencional, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito desde os primeiros anos de vida.

Na Educação Infantil, o ensino não pode ser entendido como mera transmissão de informações, mas como a organização intencional do ensino, de modo a orientar e potencializar as experiências cognitivas, sociais e afetivas da criança. A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender como a teoria galperiniana pode ser integrada às práticas pedagógicas cotidianas, de modo a tornar a aprendizagem significativa e coerente com as necessidades da infância. Esse movimento de articulação entre fundamentos teóricos e práticas educativas será explorado nas subseções seguintes, de modo a elucidar as contribuições e limites de diferentes referenciais para a organização do ensino.

Por fim, ao se tratar da educação de crianças de 0 a 3 anos, a questão da organização do ensino assume contornos ainda mais específicos. Nessa fase, as experiências iniciais são determinantes para a constituição da subjetividade e para a formação das funções psicológicas superiores. Assim, discutir a importância da intencionalidade pedagógica e da estruturação das ações educativas torna-se imprescindível para evitar práticas fragmentadas ou reduzidas ao cuidado assistencial. A seção que se inicia, portanto, buscará refletir sobre a organização do ensino na primeira infância, evidenciando a importância da integração entre teoria e prática na Educação Infantil.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

O conceito de aprendizagem e desenvolvimento assume papel central quando se discute o processo educativo na primeira infância, especialmente à luz da THC. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não se reduz a um processo de maturação biológica ou à simples acumulação de habilidades, mas se caracteriza por um movimento qualitativo que ocorre a partir da mediação de signos culturais. É justamente por meio das práticas pedagógicas sistemáticas e intencionais que se criam condições objetivas e simbólicas para que as crianças, desde os primeiros anos de vida, possam apropriar-se de elementos culturais que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Martins (2013, p. 271, grifos originais), ao dialogar com Vigotski, esclarece que:

Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição. Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para as referidas formação e transformação. Destarte, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada.

Assim, a reflexão proposta pela autora acima referida, evidencia que refletir sobre a organização do ensino para crianças de 0 a 3 anos implica reconhecer a necessidade de criar condições objetivas e simbólicas que favoreçam processos de apropriação cultural desde os primeiros anos de vida, garantindo experiências que possam efetivamente impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, é indispensável considerar que a organização do ensino está intrinsecamente relacionada ao planejamento pedagógico. Conforme argumenta Orso (2015), o planejamento é uma ação consciente, intencional e historicamente situada, que orienta a prática educativa na direção de determinados objetivos. Desde a antiguidade, a necessidade de planejar tornou-se expressão da condição humana de transformar a realidade de forma deliberada. Na educação, esse planejamento não pode ser negligenciado, especialmente na etapa da primeira infância, quando se estruturam as bases do desenvolvimento psicológico e social da criança.

Nessa perspectiva, a organização do ensino para crianças de 0 a 3

anos não pode ser entendida como um conjunto de atividades meramente lúdicas ou assistenciais, mas como um sistema estruturado de ações educativas que possibilite a transformação qualitativa do desenvolvimento infantil. Isso implica reconhecer que, mesmo na primeira infância, o ensino é não apenas possível, como necessário, sendo orientado pelas particularidades do desenvolvimento humano e embasado em fundamentos teóricos consistentes.

Orso (2015, p. 266) reforça que “não é possível obter êxito em ações educativas sem realizar um planejamento detalhado”, o que torna ainda mais evidente que o trabalho docente na Educação Infantil deve ir além do improvisado ou da repetição de rotinas. O autor explica que o planejamento deve considerar aspectos como: o quê ensinar, a quem, para quê, como, com quais recursos e em que condições. Tal concepção se alinha à ideia de que a organização do ensino é resultado de uma ação deliberada e historicamente orientada para o desenvolvimento de conhecimentos significativos.

Além disso, as funções psicológicas superiores se desenvolvem de maneira dialética, conforme explica Vigotski (2018), sendo que determinadas capacidades se estruturam antes de outras. Por exemplo, a percepção tende a se desenvolver antes da memória, e ambas antecedem o pensamento conceitual. O entendimento dessas dinâmicas é imprescindível para que o professor organize propostas pedagógicas adequadas às possibilidades reais e potenciais das crianças, em consonância com o processo de periodização que envolve as atividades principais e as funções psicológicas em formação.

Ainda segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento infantil envolve não apenas a ampliação de capacidades, mas também a reestruturação das relações entre elas. Em suas palavras: “a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos qualitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 26). Essa concepção evidencia que cada etapa da infância apresenta um conteúdo próprio de desenvolvimento e, portanto, requer formas específicas de intervenção pedagógica.

Compreender essa lógica implica reconhecer o ensino como elemento determinante do desenvolvimento. Martins (2013) destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica e a THC reconhecem que não são quaisquer

aprendizagens que promovem o desenvolvimento psíquico. Apenas aquelas que envolvem a apropriação de conteúdos científicos, organizados de forma sistemática, são capazes de qualificar a atuação do sujeito sobre o mundo. Conforme adverte Martins (2013, p. 284), “caso contrário, incorre-se no risco de promoção, meramente, de uma assimilação irreflexiva de palavras, de discurso, que pouco ou nada transformam a capacidade de análise do sujeito acerca do real”. Para Vigotski (2001 *apud* Martins, 2013), a formação de conceitos científicos é responsável por reorganizar todas as funções psíquicas, requalificando o sistema psicológico como um todo.

Essa reorganização se manifesta, por exemplo, na substituição de formas anteriores de comportamento por outras mais complexas. Ao adquirir a linguagem, a criança abandona o balbúcio inicial, e ao ingressar na idade escolar, modifica seus interesses e modos de pensar, superando os padrões da fase anterior (Vigotski, 2018). Esse processo de superação das formas anteriores caracteriza-se como uma transformação qualitativa, viabilizada pela mediação educativa.

Outro aspecto essencial para a organização do ensino é a compreensão do meio em que a criança está inserida. Vigotski (2018) adverte que o meio não deve ser entendido de forma isolada, como um fator que por si só determina o desenvolvimento. Pelo contrário, é necessário analisá-lo em relação à criança, considerando sua etapa de desenvolvimento e suas vivências. Isso implica que o mesmo ambiente pode gerar vivências distintas em crianças diferentes, e que o que de fato contribui para o desenvolvimento é a experiência subjetiva que a criança estabelece com esse meio.

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento. Isso pode ser afirmado como uma regra geral que se repete com frequência na pedagogia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança (Vigotski, 2018, p. 74).

Ao abordar a vivência no ambiente escolar como base para a organização do ensino, estamos falando de um espaço de respeito e acolhimento, um ambiente que ampare a criança desde o momento em que ela é recebida na

escola. Esse acolhimento deve prepará-la para acessar o que há de mais elevado na experiência humana: o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, transmitido por meio do ensino.

Nesse sentido, a organização do ensino precisa considerar a criança em sua totalidade: corpo, mente, afetividade e sociabilidade. O cuidado e a educação são dimensões indissociáveis, presentes em todos os momentos da rotina pedagógica. Alimentação, sono, higiene e brincadeira não são meras atividades instrumentais, mas constituem oportunidades privilegiadas de aprendizagem, interação e desenvolvimento.

O adulto tem papel fundamental como a pessoa que medeia as relações que a criança estabelece com o mundo. É ele quem apresenta os objetos culturais, provoca curiosidade, amplia o vocabulário e atribui significado às experiências cotidianas. Para isso, é necessário que o ensino esteja bem organizado, de modo a garantir uma atuação intencional e planejada por parte do educador. A brincadeira, atividade central na infância, assume papel estruturante no desenvolvimento. Por meio dela, a criança representa simbolicamente o mundo e exercita novas formas de agir e pensar. Nesse contexto, a organização do ensino deve valorizar a brincadeira como eixo articulador das experiências educativas.

O planejamento pedagógico, por sua vez, deve considerar as zonas de desenvolvimento de cada criança, conforme proposto por Vigotski (2018). Isso significa oferecer experiências que estejam além das capacidades já consolidadas, mas que ainda possam ser alcançadas com a mediação adequada. Nesse processo, é fundamental reconhecer que “a instrução desponta como condição para o desenvolvimento”, e que há entre eles uma relação de “condicionalidade recíproca” (Martins, 2013, p. 278). Quanto maior a qualidade das aprendizagens promovidas, maiores as possibilidades de desenvolvimento, e vice-versa. Essa lógica dialética entre ensino e desenvolvimento exige do educador a seleção criteriosa dos conteúdos e das estratégias pedagógicas.

Ainda de acordo com Orso (2015), o planejamento deve ser visto como uma ação transitiva, que conecta a realidade concreta ao futuro desejado. O autor argumenta que o plano de ensino deve funcionar como um guia para a ação, articulando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de forma coerente e flexível. Essa visão dialoga diretamente com a Teoria das Ações Mentais por Etapas, de Galperin, ao considerar que o desenvolvimento se dá mediante etapas organizadas

e mediadas por práticas pedagógicas sistemáticas. Assim, na Educação Infantil, o planejamento não deve ser encarado como um instrumento técnico-burocrático, mas como uma ferramenta essencial à mediação pedagógica e à promoção de aprendizagens significativas desde a mais tenra idade.

A organização do ensino na primeira infância, portanto, deve estar ancorada em fundamentos teóricos consistentes e em uma concepção de criança como sujeito histórico e ativo. É dever da educação escolar assegurar experiências significativas que ampliem as capacidades humanas, promovendo o desenvolvimento integral desde a mais tenra idade.

4.1.1 A Integração entre Teoria e Prática na Educação Infantil

Refletir sobre a práxis pedagógica tem constituído, nos últimos anos, um importante eixo de nossas leituras e produções acadêmicas. Trata-se de um tema cuja complexidade revela-se inesgotável, demandando contínuo aprofundamento teórico e prático. Nesse sentido, retomamos, desde já, um posicionamento que temos reiteradamente defendido em nossas investigações: o verdadeiro significado da práxis reside na indissociabilidade entre teoria e prática. Como já afirmamos em outros trabalhos, no contexto da Educação Infantil “a teoria e a prática andam lado a lado: uma não se faz sem a outra - quem afirma o contrário, ainda não entendeu o real processo da práxis pedagógica” (Cabrioti *et al.*, 2024, p. 2).

Essa compreensão encontra respaldo em uma perspectiva teórica mais ampla, de matriz marxiana, que concebe a práxis como dimensão constitutiva da existência humana. Nessa direção, a práxis pode ser entendida como um processo por meio do qual o sujeito transforma a realidade objetiva e, simultaneamente, elabora e transforma a própria subjetividade (Martins, 2004). Trata-se, portanto, de uma atividade que ultrapassa o plano da consciência ou da mera interpretação do mundo, assumindo um caráter material, histórico e social, no qual o ser humano se constitui ao mesmo tempo em que produz a realidade em que vive (Vázquez, 1968; Kosik, 1965). Assim, a práxis afirma-se como categoria central para compreender não apenas a ação humana, mas também os processos de transformação social e educativa.

No campo da Educação Infantil, essa concepção de práxis ganha contornos específicos, uma vez que implica reconhecer o educador como sujeito ativo, capaz de refletir criticamente sobre sua ação e de ressignificá-la à luz das experiências vividas no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, Mello (2015) argumenta que a prática pedagógica deve ser compreendida como um espaço permanente de reflexão, no qual a ação transforma o pensamento e, ao mesmo tempo, é por ele transformada. A práxis, portanto, não se reduz à aplicação mecânica de teorias ou prescrições curriculares, mas configura-se como um movimento dinâmico de produção de saberes, no qual o professor, ao interagir com a realidade concreta da sala de aula, elabora novos conhecimentos e aprimora sua prática.

Ainda segundo Mello (2015), a efetivação de uma práxis pedagógica que articule teoria e prática exige sensibilidade às especificidades da Educação Infantil, considerando as interações lúdicas, as experiências sensoriais e o protagonismo das crianças como elementos fundamentais do processo educativo. Nesse contexto, a prática pedagógica deixa de ser compreendida como simples execução do planejado e passa a ser reconhecida como um espaço vivo, marcado por contradições, desafios e possibilidades formativas. Assim, superar a dicotomia entre o planejado e o vivido torna-se condição essencial para compreender a práxis como um processo histórico, coletivo e em constante construção, no qual educadores e crianças se desenvolvem mutuamente.

À luz dessas reflexões, compreende-se que a integração entre teoria e prática na Educação Infantil constitui um elemento central para a superação de concepções fragmentadas do trabalho pedagógico. A práxis, entendida como atividade consciente, histórica e socialmente situada, assume papel fundamental na medida em que possibilita ao professor analisar criticamente sua atuação, reconhecer as condições concretas em que ela se realiza e intervir de forma intencional no processo educativo. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser concebido como mera transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como uma ação mediadora, orientada para a formação humana e para a apropriação dos conhecimentos culturalmente elaborados pelas crianças.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão implica reconhecer o professor como sujeito ativo no processo educativo, responsável por criar condições pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento das crianças para

além de suas possibilidades imediatas. A prática docente, quando fundamentada teoricamente, permite que o educador organize situações de ensino que favoreçam a internalização de conhecimentos científicos e a ampliação das formas de agir, pensar e se relacionar das crianças. Assim, a práxis pedagógica assume um caráter humanizador, uma vez que contribui para a constituição das máximas qualidades humanas desde os primeiros anos de vida, por meio de interações intencionais e sistematizadas no espaço escolar.

Desse modo, refletir sobre a integração entre teoria e prática significa compreender o trabalho pedagógico como um movimento dialético, no qual planejamento, ação e reflexão se articulam continuamente. Tal compreensão evidencia que a Educação Infantil não se limita ao cuidado ou à espontaneidade das experiências cotidianas, mas se afirma como um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, no qual a atuação consciente do professor é condição indispensável para o desenvolvimento humano. Essa análise abre caminho para a discussão das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, que oferece fundamentos teóricos consistentes para compreender o papel do ensino, da mediação e das relações sociais no desenvolvimento das crianças, temática que será aprofundada na seção seguinte.

4.2 UNIVERSO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Antes de adentrar nas especificidades do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, gostaria de destacar uma reflexão que atravessa toda a sua elaboração, cuja mesma foi desenvolvida em subseções anteriores: a relação entre teoria e prática. Em um diálogo com pesquisadores publicado em 2022, Glória Fariñas León compartilha uma lembrança marcante de sua trajetória junto de Galperin, seu orientador de doutorado: “Quando ele me viu sonhando muito, lendo muito, me disse: por enquanto, pausa na leitura; vá à prática para dar conta das coisas. Isso me serviu como um primeiro ensinamento” (León *et al*, 2022, p. 693). Essa fala ressoa fortemente com a perspectiva adotada nessa pesquisa, que compreende a prática como espaço de produção de saberes e como elemento essencial da investigação.

Assim, optou-se pela pesquisa-ação como abordagem metodológica,

justamente por permitir um movimento dialético entre o que diz a teoria e a prática objetiva, entre escuta e intervenção. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) filantrópico, onde se desenvolveram diferentes etapas: observações participativas in loco, aplicação de um questionário inicial, elaboração e oferta de um projeto de formação com base nas demandas identificadas, e, ao final, um novo questionário final avaliativo. Cada uma dessas etapas foi pensada como parte de um processo formativo coletivo, no qual considera-se que o pesquisador não atua como mero observador externo, mas como sujeito implicado na transformação da realidade investigada.

A organização do processo de investigação é uma etapa fundamental para que seja possível compreender e intervir de forma sistemática sobre o lócus estudado. No caso da presente pesquisa, o objeto de estudo refere-se ao ensino para crianças na primeira infância, tema que demanda uma abordagem metodológica coerente com a complexidade e a historicidade das práticas pedagógicas voltadas para essa fase da vida. Assim, a definição dos métodos e técnicas não se constitui apenas como uma formalidade acadêmica, mas como a base para a produção de conhecimento válido e socialmente significativo.

Segundo Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A partir dessa concepção, evidencia-se que investigar implica traçar um caminho metodológico sustentado por fundamentos teóricos, epistemológicos e éticos. Ainda nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003, p. 155) afirmam que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Esses autores também ressaltam que não há ciência sem o uso de métodos científicos, pois estes permitem a sistematização do conhecimento e a identificação de erros, além de guiar decisões fundamentadas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 83). Contudo, conforme Severino (2013, p. 92), “não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência”, é necessário que a metodologia esteja ancorada em um fundamento epistemológico que justifique e sustente sua aplicação. Diante disso, torna-se imprescindível explicitar a concepção teórica, bem como o percurso metodológico adotado, que orientam o presente estudo dissertativo.

Optou-se por uma abordagem metodológica ancorada no método dialético, cujas bases encontram-se na tradição marxista e crítica da ciência. A escolha desse método justifica-se pela sua capacidade de apreender a realidade em constante transformação, considerando as contradições, mediações e inter-relações que configuram os fenômenos sociais e educacionais. O método dialético compreende que o conhecimento se desenvolve a partir da relação entre sujeito e objeto, ambos inseridos em um contexto histórico e social, não sendo, portanto, uma simples adequação ou descoberta, mas uma estruturação transformadora (Sánchez Gamboa, 2013).

Para Triviños (1987), o pesquisador que se orienta pela perspectiva materialista-dialética deve considerar não apenas a materialidade dos fenômenos, mas também os fundamentos históricos, sociais e econômicos que os constituem. Assim, ao investigar a prática pedagógica na primeira infância, é necessário analisar os modos de produção do conhecimento, as estruturas sociais e as contradições existentes nas relações educativas. O enfoque crítico-dialético, conforme aponta Sánchez Gamboa (2013, p. 75), “busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades”, visando ações emancipadoras que contribuam para a superação de alienações e desigualdades.

Como parte desse processo de elaboração do conhecimento, adota-se também o procedimento da pesquisa bibliográfica, cuja função é dar suporte teórico à compreensão crítica do fenômeno. Segundo Severino (2013, p. 106), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. A partir desse acervo, o pesquisador é capaz de dialogar com autores e teorias que já trataram da temática em questão, estabelecendo uma base sólida para a análise empírica.

De modo complementar, Gil (2002, p. 44) destaca que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, os quais são fundamentais para embasar teoricamente a investigação. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 158), o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador conhecer os principais trabalhos já realizados sobre o tema, evitando equívocos metodológicos e subsidiando a formulação de hipóteses e a planificação do estudo. Os autores também observam que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito”, mas sim um exame do tema sob

nova abordagem, possibilitando a construção de conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Ainda, o presente estudo também se desenvolve com base na pesquisa-ação, que se revela como estratégia metodológica apropriada às finalidades críticas e transformadoras do método dialético. A pesquisa-ação permite que o pesquisador, em colaboração com os sujeitos da prática educativa, compreenda e intervenha na realidade estudada, promovendo mudanças concretas e contribuindo para o aprimoramento das práticas (Severino, 2013).

De acordo com Thiollent (1986, p. 14), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, sendo, por definição, participativa. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos na situação investigada não são apenas fontes de dados, mas participantes ativos no equacionamento dos problemas e na elaboração de possíveis soluções. Como reforça o autor, “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas” (Thiollent, 1986, p. 15).

A articulação entre o método dialético e a pesquisa-ação permite um percurso metodológico coerente com os objetivos desta investigação, uma vez que ambos compartilham uma visão crítica e transformadora da realidade. No âmbito da Educação Infantil, essa abordagem revela-se especialmente adequada, pois proporciona a análise aprofundada das práticas pedagógicas, considerando sua historicidade, contradições e possibilidades de transformação.

Na prática investigativa, o método dialético se desdobra em três momentos principais, conforme expõe Triviños (1987): a contemplação viva do fenômeno, a análise do fenômeno e a apreensão da realidade concreta. Esses momentos se articulam dinamicamente, permitindo uma compreensão progressiva do objeto de estudo. Tais etapas se coadunam com os procedimentos da pesquisa-ação, que também envolve diagnóstico, análise e intervenção na realidade pesquisada.

Portanto, o percurso metodológico desta pesquisa estrutura-se a partir da interlocução entre o método crítico-dialético, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, visando não apenas à compreensão teórica do ensino na primeira infância, mas à promoção de práticas educativas mais críticas, participativas e

socialmente comprometidas. Essa escolha metodológica implica uma postura ética e epistemológica que valoriza o conhecimento como instrumento de transformação, reconhecendo nos sujeitos da Educação Infantil não apenas aprendizes, mas também agentes históricos em formação.

4.2.1 Percurso Metodológico, Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa: Observação Participante, Questionário Inicial e Final e Projeto de Formação *In Loco*

O percurso metodológico da pesquisa far-se-á por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos sob a perspectiva crítico-dialética: a aplicação de um questionário inicial, a observação participativa, a aplicação de um projeto de formação para o público do universo da pesquisa e, por fim, um questionário final. A pesquisa está devidamente vinculada ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)⁹ por meio do projeto de pesquisa intitulado “Organização do Ensino para Crianças na Primeira Infância: Contribuições de Galperin por meio da Teoria Da Formação das Ações Mentais por Etapas” sob o código 83776824.9.0000.5231.

A opção por tais procedimentos e instrumentos está ancorada epistemologicamente na abordagem acima descrita, a qual entende a realidade social como um processo dinâmico, histórico e contraditório. Os instrumentos e técnicas não são neutros; devem ser compatíveis com o método adotado, uma vez que “[...] as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas [...] precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos” (Severino, 2013, p. 107-108). Portanto, cada instrumento empregado foi escolhido com base em sua capacidade de captar o movimento concreto da prática pedagógica e de promover uma análise crítica do fenômeno investigado.

Tendo sido escolhida a instituição participante, do preenchimento da Folha de Rosto¹⁰, da assinatura da Declaração de Concordância da Instituição¹¹, Termo de Sigilo e Confidencialidade,¹² envio de todas as documentações e

⁹ Anexo B.

¹⁰ Anexo A.

¹¹ Apêndice H.

¹² Apêndice B.

aprovação do CEP, deu-se início à investigação a campo. Após a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas professoras da instituição, iniciou-se as etapas de observação e, posteriormente, o projeto de formação que foi elaborado com base no questionário inicial e nas observações participativas em que foram imprescindíveis para o levantamento da necessidade de conteúdos que os professores precisariam ampliar e compreender.

Um dos instrumentos adotados foi o questionário, tanto em sua versão inicial quanto final. Este instrumento visou captar as concepções dos participantes acerca da organização do ensino para crianças na primeira infância, da THC e da Teoria de Galperin, antes e após a intervenção. O questionário, como destaca Severino (2013, p. 109), é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações [...] com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Para garantir a fidedignidade das informações obtidas, as perguntas foram elaboradas de modo claro e objetivo, e sua formulação seguiu os princípios de coerência a partir dos objetivos deste estudo. Foram utilizadas questões abertas, que “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 204).

Outra técnica utilizada foi a observação participante, realizada inicialmente. Essa técnica permite ao pesquisador uma imersão no campo, favorecendo a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas práticas, pois “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo [...] e participa das atividades normais deste” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194). Ao envolver-se diretamente nas situações investigadas, o pesquisador assume uma postura ativa, interpretando os fenômenos a partir de suas determinações concretas, em sintonia com os fundamentos dialéticos da investigação.

Por fim, a aplicação de um projeto de formação o qual constitui não apenas um instrumento de intervenção pedagógica, mas também uma técnica de produção de dados, pois possibilita observar como os sujeitos reelaboram suas práticas e concepções ao longo do processo formativo. Tal ação articula-se diretamente ao caráter transformador da pesquisa-ação, uma vez que “[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 1986, p. 16).

Os dados gerados a partir dos instrumentos mencionados serão analisados à luz do método crítico-dialético, considerando a totalidade, as contradições e os processos históricos implicados na realidade investigada. A análise seguirá a tríade metodológica proposta por Triviños (1987): a “contemplação viva” do fenômeno (observação), a análise das determinações sócio-históricas (questionários) e a síntese da realidade concreta (projeto de formação). Assim, os dados serão interpretados não apenas em sua superfície empírica, mas em sua profundidade crítica, permitindo uma compreensão das condições objetivas que estruturam as práticas de ensino na primeira infância a partir da Teoria de Galperin.

Desse modo, os procedimentos metodológicos escolhidos não se reduzem à aplicação de técnicas isoladas, mas integram um processo investigativo comprometido com a práxis, com a transformação da realidade educacional e com a produção de conhecimento que revele as mediações históricas, sociais e formativas do fenômeno estudado.

4.2.2 Caracterização do Lócus da Pesquisa

A investigação foi conduzida em um Centro de Educação Infantil (CEI) filantrópico localizado na cidade de Londrina-Paraná (figura 3), que funciona há mais de 60 anos, tendo como entidade mantenedora uma Associação Feminina Evangélica da mesma cidade. Este CEI atualmente atende 81 crianças¹³, e opera das 07h30min às 17h30min para as turmas Creche 1 - C1¹⁴, Creche 2 - C2¹⁵ e Creche 3 - C3¹⁶ (Londrina, 2023).

Figura 4 - Frente do CEI

¹³ Embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI informe o atendimento a 79 crianças, esse dado encontra-se desatualizado. Atualmente, a unidade atende 81 crianças, segundo a diretora da instituição.

¹⁴ Crianças que completam 1 ano até 31 de março do ano letivo.

¹⁵ Crianças que completam 2 anos até 31 de março do ano letivo.

¹⁶ Crianças que completam 3 anos até 31 de março do ano letivo.



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

Sobre o quadro de funcionários, o CEI conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 6 professoras regentes, 6 professoras auxiliares, 2 cozinheiras, 1 auxiliar de serviços gerais e 1 nutricionista. Conforme demonstrado no quadro 3, as crianças estão distribuídas em seis turmas, todas em período integral (Londrina, 2023).

Quadro 3 - Quantidade de turmas do CEI

Faixa etária	Turmas	Quantidade de turmas
1 a 2 anos	C1	1
2 a 3 anos	C2	2
3 a 4 anos	C3	3

Fonte: A autora (2025).

Em termos de recursos físicos, o CEI, embora construído em 1958 como uma creche de pequeno porte, passou por reformas e adequações, sendo atualmente considerado uma unidade de médio porte. A estrutura inclui seis salas de atividades, refeitório, cozinha, sala de mantimentos, banheiros infantis (com chuveiros e bancada para troca), banheiro para funcionários, brinquedoteca, sala de materiais, secretaria, sala para professores (com mesas, cadeiras, ventiladores, geladeira, pia, micro-ondas, prateleiras, computador com internet, porta papel toalha e lixo), lavanderia (com tanques, máquina de lavar, banqueta, suporte para vassouras, lixos, mangueira, varais e guarda-roupa para materiais diversos), pátio

(figura 4) e uma quadra coberta (equipada com motoca, escorregadores, cavalinhos, holofotes, gangorras, cama elástica, casinha de plástico, tapete EVA e lixo). As salas de aula (C1, C2-A, C2-B, C3-A, C3-B, C3-C) são equipadas com armários, mesas, cadeiras, prateleiras, lixeiras, suportes para colchonetes e bolsas, cortinas, caixas plásticas para jogos e brinquedos pedagógicos, quadros de atividades, rádios e ventiladores, sendo a sala C1 a única com cozinha, pia de cozinha, armário de cozinha e frigobar. A instituição também possui rampas com corrimão para acesso interno e externo, atendendo às solicitações do corpo de bombeiros (Londrina, 2023).

Figura 5 – Pátio do CEI



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

A proposta pedagógica do CEI visa o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, que desenvolve sua identidade por meio de interações, relações e práticas cotidianas. A metodologia de trabalho se baseia na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na apropriação da cultura e no desenvolvimento das funções psíquicas, conforme defendido por Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. A instituição busca adequar-se às necessidades das crianças, oferecendo um ambiente rico em recursos e possibilidades para o aprendizado e a ampliação de sensações e percepções (Londrina, 2023).

4.2.3 Análise e Discussão dos Dados da Observação

As observações foram realizadas em seis encontros entre os meses de março e abril de 2025 no período matutino. Cada encontro foi destinado para observação em uma turma específica. As professoras participantes da pesquisa assinaram o TCLE¹⁷. O quadro 4 demonstra as datas em que ocorreram as observações.

Quadro 4 - Calendário das observações

Data	Ação executada	Período
25/03/2025	Observação C1	Das 7:30 às 11:30
26/03/2025	Observação C3 - C	Das 7:30 às 11:30
27/03/2025	Observação C3 - A	Das 7:30 às 11:30
01/04/2025	Observação C3 - B	Das 7:30 às 11:30
07/04/2025	Observação C2 - A	Das 7:30 às 11:30
08/04/2025	Observação C2 - B	Das 7:30 às 11:30

Fonte: A autora (2025).

Verifica-se no quadro anterior que as observações não foram realizadas de forma sequencial nas turmas (do C1 para o C3-C), isso porque a coordenação do CEI precisou realizar uma organização nos dias de observação em vista dos dias de hora atividade de algumas professoras. O calendário e a sequência de salas observadas não impactaram negativamente no processo da pesquisa, uma vez que a finalidade era observar o planejamento e as ações pedagógicas, sem realizar comparações com as demais turmas. A rotina de observações foi guiada por meio de um roteiro pré-definido de observação¹⁸.

A primeira turma observada foi a C1-A, composta por 10 crianças, embora no dia da observação apenas seis estivessem presentes. A observação foi realizada tanto na sala de aula quanto no pátio da escola. Nesse dia, uma nova criança havia iniciado na turma e necessitava de cuidados especiais, pois ainda não conseguia andar e precisava de auxílio na alimentação. As crianças dessa turma ainda não são capazes de falar, limitando-se a emitir balbucios e tentativas de fala.

¹⁷ Apêndice A.

¹⁸ Apêndice C.

A rotina da turma é bem estruturada, com momentos específicos destinados a diferentes tipos de atividades, conforme ilustrado na figura 5 abaixo. Mesmo sem a capacidade verbal, as crianças demonstram clareza sobre o que deve ser feito em cada etapa da rotina.

Figura 6 - Rotina C1



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

No que diz respeito aos recursos e materiais utilizados, destacam-se livros, brinquedos e uma caixa de som, instrumentos que contribuem para o desenvolvimento das atividades. O ambiente físico está organizado de maneira a facilitar a aprendizagem, proporcionando um espaço adequado para o desenvolvimento das crianças.

Embora ainda não tenham a linguagem verbal elaborada, as crianças demonstram compreensão das instruções e respondem adequadamente às perguntas feitas pela professora, evidenciando entendimento sobre o significado de cada momento da rotina. Além disso, as crianças mostram certo grau de autonomia, especialmente em atividades como o momento do almoço e o recolhimento dos brinquedos. Quanto aos métodos pedagógicos adotados, a professora utiliza atividades sensoriais para estimular o aprendizado das crianças. A socialização entre os escolares é observada principalmente durante as brincadeiras no pátio, onde as interações se tornam mais evidentes, contribuindo para o desenvolvimento social e emocional dos pequenos.

A segunda turma observada foi a C3-C, composta por 16 crianças, sendo que, no dia da observação, 15 estavam presentes. A rotina é bem estruturada e as crianças demonstram reconhecer os diferentes momentos, tendo clareza sobre o que deve ser feito em cada um deles. Em relação aos recursos materiais utilizados, destacam-se pecinhas de montar, lego e uma caixa de som, que são empregados de maneira eficaz nas atividades propostas. Conforme observado na figura 6, em que o espaço físico se encontra sempre organizado e estruturado, proporcionando um ambiente propício ao aprendizado.

Figura 7 – Imagens da sala C3-C



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

As crianças respondem às mediações da professora com curiosidade, o que evidencia um ambiente estimulante e interativo. Há indícios claros de avanço na compreensão e execução das atividades. Um exemplo disso ocorreu durante a atividade observada: a professora perguntou "O que está faltando na cabeça da Emília?" e as crianças prontamente responderam "Cabelo", conforme ilustrado na Figura 7. Este momento reflete a capacidade das crianças de identificar e solucionar problemas de forma criativa e participativa.

Além disso, as crianças demonstraram autonomia em diversos momentos da rotina proposta, como ao ir ao banheiro ou durante a alimentação. A professora também faz perguntas e provoca um repensar ao longo de toda a rotina, incentivando a participação ativa das crianças na resolução de problemas. A socialização é observada principalmente durante as atividades, quando as crianças compartilham suas produções, como a criação do cabelo da Emília, e mostram seus

trabalhos umas para as outras, o que reforça a interação e colaboração entre elas.

Figura 8 - Atividade realizada no C3-C



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

A terceira turma observada, C3-A, é composta por 15 crianças, sendo que, no dia da observação, 14 estavam presentes. No início da observação, as crianças foram recepcionadas na sala com notas de dinheiro e palitos, materiais utilizados para contagem. A ação da professora demonstra intencionalidade pedagógica, pois, mesmo enquanto observava suas agendas, ela fazia questionamentos sobre a quantidade de palitos, dinheiro, mercado, entre outros temas, estimulando o raciocínio lógico e o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

A rotina da turma é bem estruturada, o que permite que as crianças, já familiarizadas com o dia a dia da sala, saibam o que esperar em cada momento. Entre os recursos utilizados estão a caixa de som, palitos, notas de dinheiro e livros, que são adequadamente empregados nas atividades pedagógicas. O espaço físico também está bem-organizado, conforme figura 8, com mesas e cadeiras de tamanho apropriado para as crianças, além de painéis localizados na altura delas, o que facilita a interação com o ambiente e os recursos disponíveis.

Figura 9 – Imagens da sala C3-A



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

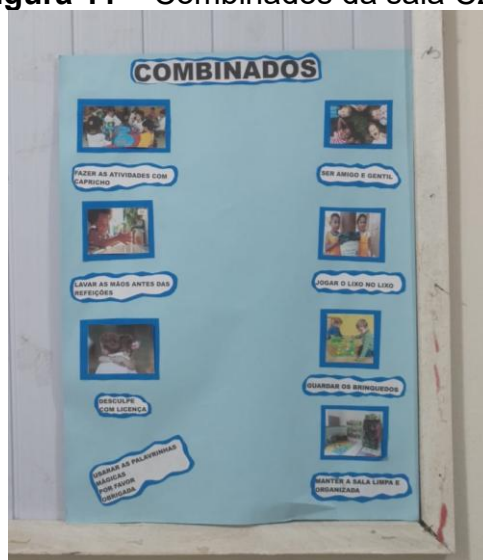
Na turma C3-B, quarta turma observada, a observação ocorreu tanto na sala de aula quanto no parque, com 15 crianças presentes (apenas uma havia faltado). A sala estava bem organizada, e as crianças foram recebidas com pecinhas de montar. O dia seguiu com uma sequência de atividades, começando com música, seguida por um intervalo para o banheiro, café da manhã, tempo no parque, mais um momento para o banheiro, brincadeiras e, por fim, uma atividade focada na tentativa de reconhecimento e escrita dos nomes. Na sala, as atividades estavam claramente expostas, incluindo cartazes sobre o clima, com os nomes e fotos das crianças.

A proposta da atividade realizada não visava antecipar a alfabetização, mas sim apresentar às crianças as letras que fazem parte da cultura escrita. No entanto, nem todas as crianças conseguiram escrever seus nomes, pois ainda não internalizaram o conceito de letras e escrita. A rotina da sala é bem estruturada, e as crianças demonstram clareza sobre o que devem fazer a cada momento. Quanto aos recursos, há uma variedade de materiais como pecinhas de montar, caixa de som e brinquedos diversos, e o espaço físico está organizado de forma a favorecer a aprendizagem.

Durante a observação na turma C2-A, quinta turma a ser observada, todas as 13 crianças estavam presentes, e as atividades ocorreram tanto na sala de aula quanto no parque. As crianças foram recebidas com pecinhas e brinquedos de animais. A rotina é bem estruturada, começando com a organização das mochilas, seguida por um momento no banheiro, café da manhã e retorno à sala. Durante as atividades, é possível perceber que a maioria das crianças responde aos

juntos lembraram os acordos estabelecidos sobre respeito e convivência. Após essa mediação, essa criança demonstrou compreensão, pediu desculpas aos colegas e os abraçou, mostrando um gesto de reparação e acolhimento.

Figura 11 – Combinados da sala C2-B



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

Durante a atividade da Lagarta Comilona, foi solicitado que as crianças modelassem bolinhas com massinha para colocar em tampinhas que representavam o corpo da lagarta. A maioria compreendeu a proposta, embora nem todas tenham conseguido executar a modelagem, o que é compreensível considerando que a coordenação motora ainda está em fase de desenvolvimento.

A rotina da turma é bem planejada e estruturada, com diferentes momentos destinados às atividades. Embora haja um planejamento com horários e propostas definidas, ele nem sempre é seguido à risca, pois imprevistos e necessidades do grupo podem alterar o cronograma. As crianças, no entanto, demonstram clareza sobre a sequência das atividades, o que contribui para o senso de segurança e organização. Quanto aos recursos utilizados, destacam-se a massinha de modelar e os brinquedos diversos. O espaço físico é organizado de maneira a favorecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento das crianças. Apesar das mediações realizadas pela professora, nem sempre há uma resposta positiva imediata por parte das crianças, o que demonstra que a formação da autoconduta ainda está em desenvolvimento. Ainda assim, é possível perceber avanços significativos na compreensão de regras, combinados e nas interações em grupo.

As crianças demonstram autonomia em ações do cotidiano, como ir ao banheiro e beber água. Além disso, participam ativamente da resolução de problemas e das tomadas de decisões por meio de conversas, acordos e combinados, o que fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva no grupo.

4.2.4 Instrumento da pesquisa: Questionário inicial

Com a finalidade de entender o conhecimento das professoras a partir dos objetivos da pesquisa, foi realizado um questionário inicial¹⁹ como instrumento de coleta de dados. Seis professoras regentes participaram. Os questionários foram entregues diretamente à coordenação do CEI para que fossem entregues às professoras e, posteriormente, houve a devolutiva dos seis questionários respondidos. O motivo desse universo se deu pelo fato de que essas professoras estavam diretamente envolvidas com as turmas participantes da investigação, constituindo, portanto, o grupo que melhor poderia fornecer informações relevantes para o estudo. Além disso, o número reduzido de participantes justifica-se pela característica do contexto investigado, em que o foco recai sobre a análise qualitativa das respostas, mais do que sobre a representatividade quantitativa.

Neste instrumento, foi solicitado apenas o nome das participantes a fim de identificar, posteriormente, os avanços com relação ao questionário final. Buscando o sigilo das mesmas, a nomenclatura para identificar as respostas do questionário foi a seguinte: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A proposição de cada questão do questionário foi elaborada de maneira intencional, no entanto, como o assunto a ser pensado para as resposta é novo, espera-se que se busque as representações do que é o conteúdo na sua aparência, buscando o entendimento das professoras acerca de três pontos principais: Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas e planejamento na Educação Infantil.

¹⁹ Apêndice D.

4.2.4.1 Percepções docentes sobre a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil

A análise das respostas das seis professoras participantes (identificadas como P1 a P6) à primeira questão do questionário evidencia percepções convergentes em relação aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere ao papel da interação social, do meio cultural e da mediação do adulto no desenvolvimento da criança. No entanto, observa-se uma significativa variação no grau de aprofundamento conceitual, o que revela tensões entre a prática docente e a fundamentação teórica.

Em relação ao conhecimento prévio sobre a teoria (item a), todas as participantes demonstraram familiaridade com aspectos centrais da abordagem vigotskiana, ainda que de forma majoritariamente empírica. Termos como “vivência”, “experiência”, “mediação” e “interação” foram recorrentes, indicando uma valorização da criança como ser ativo no processo de aprendizagem. Entretanto, a maioria das respostas revelou limitações teóricas, expressando compreensões intuitivas e desprovidas de terminologia específica da teoria, como “zona de desenvolvimento iminente/proximal”, “funções psicológicas superiores” ou “instrumentos e signos”.

P1: O meu conhecimento é o básico, eu procuro ensinar de forma leve para que eles compreendam a importância da cultura.

P2: Aspectos relacionados a interação, vivencia e experiências.

P3: Garantindo o aprendizado adquiridos em casa e os colocando para o lado científico. Socializando as crianças para as diversidade cultural, musical, culinário....

P4: O estudo do desenvolvimento humano, que envolva cultura de uma forma educativa.

P5: Meus conhecimentos acerca da teoria histórico-cultural é que ela aborda o indivíduo, a história, a experiências e vivências do sujeito. Sendo assim para esta abordagem o indivíduo aprende por meio do que vivência do externo pela mediação. Desta forma em minha prática busco planejar propostas em que as crianças aprenderão por meio da vivência e da mediação.

P6: Interações, olhar para a criança e acolher o que ela traz, mediar, apresentar a cultura de diferentes maneiras.²⁰

²⁰ As respostas dos questionários foram transcritas na íntegra, mantendo-se a grafia, pontuação, gramática e ortografia originais. Optou-se por preservar a forma como os participantes expressaram suas ideias, mesmo que contenham erros linguísticos. Essa abordagem aplica-se a todas as reproduções dos questionários apresentadas a seguir.

Apenas uma das participantes (P5) apresentou uma formulação mais articulada entre teoria e prática, apontando que o desenvolvimento ocorre a partir da vivência e da mediação entre o sujeito e o meio externo, o que se aproxima dos pressupostos centrais da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, Vigotski (2018, p. 36) afirma que o "[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores", o que reforça a compreensão expressa pela participante.

No que se refere à influência da cultura e do meio social no desenvolvimento infantil (item b), observou-se um consenso entre as professoras sobre a importância do contexto familiar e social na constituição das formas de agir, falar e se relacionar das crianças. As respostas demonstram que as professoras reconhecem que o meio em que a criança está inserida contribui diretamente para sua formação, seja no comportamento, seja nas expressões linguísticas ou nos modos de interação.

P1: Acredito que pela forma que eles se expressam e como elas agem e também o histórico familiar, as informações que temos na ficha de inscrição.

P2: A interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

P3: No modo de falar, agir. A maneira que os pais transmitem a educação em casa.

P4: Muito importante para o desenvolvimento da fala na primeira infância.

P5: Por meio da cultura e do meio que a criança está inserida ela aprenderá e se desenvolverá a cada experiência que vivenciar.

P6: A criança é aquilo que vivencia em sua casa, é perceptível as singularidades, o tratamento de casa, a maneira de agir na escola e o tanto que o contexto social que aquela criança vive interfere nas suas ações cotidianas. Nosso papel é mediar e apresentar novas ações sem anular o que a criança é.

Algumas falas se destacam por uma visão mais crítica, como no caso de P6, que compreende o papel da escola como mediadora de novas

experiências, mas sem anular a identidade cultural que a criança já carrega consigo concernente ao conhecimento prévio. Essa compreensão dialógica da mediação contribui para uma prática pedagógica mais sensível à diversidade sociocultural. Nessa direção, Marsiglia (2011) enfatiza que a instituição escolar desempenha um papel fundamental na apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que esses conhecimentos condensam qualidades humanas essenciais e favorecem o desenvolvimento progressivo.

Quanto ao papel da interação social e da mediação do adulto (item c), houve forte convergência entre as participantes. Todas as professoras apontaram o adulto como elemento essencial no desenvolvimento infantil, reconhecendo sua função como referência, mediador ou estimulador do aprendizado. No entanto, a maioria das falas restringe a mediação a uma dimensão afetiva ou relacional, sem aprofundar seu caráter pedagógico e intencional, conforme proposto por Vigotski, que destaca o papel do ensino como organizador do desenvolvimento e como fator que impulsiona processos mentais superiores, os quais não se manifestariam espontaneamente sem uma intervenção pedagógica estruturada (Vygotsky, 1984a).

P1: A interação social é muito importante, pois através deste processo vemos o desenvolvimento da criança.

P2: O conhecimento é adquirido através da experiência e da mediação social.

P3: De extrema importância, isso impacta muito no desenvolvimento da criança. O adulto é a referência de vida.

P4: A mediação é essencial para o estímulo da aprendizagem.

P5: Sozinha a criança não aprenderá, sendo assim ela precisa do contato com os objetos e pessoas para que se desenvolva cognitivamente, onde por meio da mediação ela irá adquirir novos conhecimentos.

P6: O adulto é peça fundamental no processo de desenvolvimento da criança, sendo assim, se faz necessário que a criança esteja cercada de adultos que oportunize boas referências à cç.

Apenas algumas respostas, como a de P5, indicam uma concepção mais sistematizada da mediação, mencionando a importância do contato da criança com objetos e pessoas como condição para a aquisição de novos conhecimentos.

De modo geral, as respostas evidenciam uma valorização da interação social e do meio cultural como elementos constitutivos do desenvolvimento humano, conforme pressupõe a Teoria Histórico-Cultural. No entanto, também revelam lacunas conceituais que limitam uma apropriação mais profunda e crítica da abordagem. Essas lacunas não podem ser compreendidas apenas como ausência de conhecimento teórico, mas como um indicativo das tensões entre o saber acadêmico e o saber docente elaborado no cotidiano escolar. A carência de referências mais sistematizadas à teoria sugere que a incorporação dos princípios da Teoria Histórico-Cultural ainda se dá de modo fragmentado e superficial, o que pode reduzir seu potencial de orientar práticas pedagógicas.

A ausência de termos técnicos e de referências mais diretas à teoria indica a necessidade de ações formativas que favoreçam o diálogo entre prática pedagógica e embasamento teórico, promovendo uma compreensão mais ampla do papel da escola como espaço de mediação cultural. Nesse sentido, problematizar essas lacunas não significa desconsiderar o conhecimento das professoras, mas reconhecer que sua prática demanda respaldo conceitual mais consistente, capaz de sustentar decisões pedagógicas fundamentadas. Assim, evidencia-se a importância de processos formativos que articulem teoria e prática, permitindo que o repertório docente avance de uma percepção intuitiva para uma apropriação crítica dos fundamentos teóricos que sustentam o desenvolvimento humano.

4.2.4.2 Conhecimento docente sobre a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin

A segunda parte do questionário inicial teve como objetivo investigar o conhecimento e as percepções das professoras acerca da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas e sua possível aplicação no contexto da Educação Infantil. As perguntas buscaram averiguar o grau de familiaridade das professoras com a teoria, suas expectativas em relação ao impacto dessa abordagem no desenvolvimento das crianças, bem como sua compreensão sobre o processo de internalização das ações mentais.

A análise das respostas evidencia um dado importante: **nenhuma das professoras entrevistadas declarou ter conhecimento consolidado sobre a teoria**. As participantes P1, P2, P3, P4 e P6 afirmaram de forma direta que não

conhecem ou nunca tiveram contato com a Teoria de Galperin. A professora P5 foi a única a mencionar algum nível de familiaridade ao responder o item b, embora de forma incipiente.

P1: Não

P2: Não

P3: Não.

P4: Não.

P5: Não me lembro de ter contato com esta teoria. b) Em uma pesquisa que fiz [...].

P6: Nunca tive contato e não conheço essa teoria. Gostaria de conhecer e poder conectar ao meu trabalho.

Ainda assim, não foi possível identificar em sua resposta qualquer menção aos elementos centrais da teoria, como as etapas da formação das ações (motivacional, BOA, material/materializada, verbal externa e mental), nem a ideia de planejamento sistemático e orientado da ação como base para a aprendizagem.

No que diz respeito às expectativas quanto ao impacto da teoria na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (item b), as respostas se limitaram à negação do conhecimento, com exceção de P5, que associou a proposta à autonomia e à criticidade do criança diante de desafios de aprendizagem. Apesar da imprecisão teórica, essa resposta sugere uma valorização da atividade mental do pequeno e do papel ativo da criança no processo de ensino-aprendizagem, aspectos que, de fato, dialogam com a concepção de Galperin, ainda que de forma indireta.

P3: Não conheço.

P4: Não tenho conhecimento sobre.

P5: Em uma pesquisa que fiz, vi que se trata do método de situação-problema, onde instiga o aluno a pensar de forma crítica, sendo assim acredito que faz com que o aluno seja ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à compreensão sobre o processo de internalização das ações mentais (item c), novamente predominaram as respostas indicativas de desconhecimento. A única tentativa de definição partiu da professora P5, que

associou a internalização àquilo que a criança “aprendeu”. Tal compreensão, embora genérica, pode ser vista como uma aproximação inicial da noção de formação consciente das ações mentais, mas não aborda a complexidade do processo conforme descrito por Galperin, que envolve a transformação gradual da ação externa em ação mental por meio de etapas orientadas e mediadas.

P3: Não tenho conhecimento sobre ainda.

P5: Acredito que a internalização das ações mentais diz respeito ao que a criança aprendeu.

De modo geral, os dados revelam uma lacuna significativa na formação das professoras no que se refere à Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, o que pode ser atribuído, em parte, à pouca difusão dessa abordagem na psicologia ocidental (Rezende; Valdes, 2006; Fossa *et al*, 2022) e à chegada recente no Brasil, especificamente (Moraes; Borges, 2021). Embora a teoria de Galperin tenha forte base na Psicologia Histórico-Cultural e apresente contribuições relevantes para o planejamento pedagógico e para o desenvolvimento de ações intencionais de ensino, ela ainda é pouco explorada no cotidiano escolar.

Essa ausência de conhecimento teórico limita o potencial de aplicação da proposta na prática pedagógica, uma vez que a teoria de Galperin oferece ricas ferramentas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da organização planejada da aprendizagem. Ao orientar o professor na estruturação das etapas do ensino, a teoria permite uma atuação mais precisa no processo de mediação pedagógica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento conceitual e das ações mentais complexas nas crianças desde os primeiros anos de escolarização.

4.2.4.3 Métodos pedagógicos, desafios e o papel do planejamento na Educação Infantil

A terceira parte do questionário teve como objetivo compreender quais métodos pedagógicos vêm sendo utilizados pelas professoras na Educação Infantil, bem como identificar as dificuldades percebidas para a implementação de novas abordagens e o papel atribuído ao planejamento pedagógico no processo de desenvolvimento infantil.

Em relação aos métodos utilizados (item a), observa-se uma valorização, por parte das professoras, de práticas que buscam promover a autonomia, a ludicidade e o protagonismo infantil. A maioria das participantes destacou o uso de atividades práticas, experiências significativas, projetos e estratégias interdisciplinares. P1, por exemplo, menciona a importância de propor atividades “leves e divertidas”, enquanto P5 reforça o papel ativo da criança no desenvolvimento do conhecimento por meio de vivências. P6 descreve uma organização sistemática do planejamento semanal com propostas voltadas à contação de histórias, arte, musicalização, movimento e diversidade, revelando uma preocupação com a variedade de experiências e com a integração entre diferentes linguagens.

P1: Valorizo a autonomia e a liberdade da criança no processo de aprendizagem. Atividades praticas. Passo o conhecimento de forma leve e também divertida.

P2: Abordagem inicial, uso de tecnologias de audio, projetos.

P3: Quando comecei a trabalhar aqui me informaram que trabalharíamos com o construtivismo. Favorece na construção dos conhecimento construído pela criança.

P4: Nós buscamos oferecer um ambiente que proporciona a criança o desenvolvimento físico, motor das crianças.

P5: Em minhas propostas pedagógicas, busco propor que a criança seja ativa no processo de ensino-aprendizagem por meio de diferentes experiências.

P6: Na nossa escola é estabelecido que tínhamos no plano uma vez por semana uma proposta de cada uma dessas: contação de história; artes; musicalização; movimento e diversidade. É claro que trabalhamos mais do que 1 proposta, mas um dia específico na semana o foco vai para um de cada, também trabalho interdisciplinar, por exemplo: diversidade e arte; contação e musicalização. Essa organização facilita meu planejamento.

Apesar da diversidade de estratégias mencionadas, nota-se que nenhuma das professoras faz referência explícita a métodos pedagógicos ancorados em teorias específicas, como a Teoria Histórico-Cultural ou a teoria de Galperin, o que aponta para uma lacuna na apropriação consciente dos fundamentos que orientam as práticas pedagógicas. Isso não significa ausência de intenção pedagógica, mas sim uma predominância de práticas orientadas por saberes

práticos e institucionais, nem sempre fundamentados teoricamente.

Quanto às dificuldades para implementar novas abordagens pedagógicas (item b), houve ampla convergência nas respostas. As participantes destacaram, de forma recorrente, a falta de recursos materiais, o tempo limitado para o planejamento e a organização das propostas, e sobretudo a falta de apoio institucional, especialmente no que se refere à presença de outros profissionais em sala de aula.

P1: Falta de recurso, pouco tempo para preparação e organização e falta de alguém para auxiliar.

P2: Falta de recurso, em atividade complexa necessita de um auxílio.

P3: A falta de mais professores para ajudar na sala, tempo, recursos, planejamento extenso.

P4: A rotina de um modo geral, é um pouco extensa e nem sempre conseguimos tempo necessário para contemplar tudo.

P5: Acredito que uma das barreiras é a falta de formação continuada.

P6: A maior dificuldade, sem dúvidas, é a falta de apoio integral em turmas com crianças pequenas. O professor sozinho com 16 crianças, algumas com transtornos, em processo de desfralde, demandas de vídeo/foto e demais coisas fica extremamente sobrecarregado. Isso é algo existente e tem casos piores, mas é a minha maior dificuldade ao trabalhar com cçs pequenas.

A sobrecarga docente é uma queixa evidente, sobretudo em turmas com crianças pequenas e com demandas específicas, como destacou P6 ao relatar a experiência de atuar sozinha com 16 crianças, algumas em processo de desfralde e outras com transtornos do neurodesenvolvimento. P5 também apontou a falta de formação continuada como barreira para a adoção de novas práticas, o que reafirma a importância de políticas públicas que valorizem a profissionalização docente e a formação crítica e contínua.

Em relação ao papel do planejamento pedagógico (item c), houve consenso entre as participantes quanto à sua importância. Todas as professoras o reconhecem como elemento essencial para a organização do ensino e para o favorecimento do desenvolvimento infantil. Algumas destacam a intencionalidade das propostas, como P5 e P6, que mencionam o planejamento como ferramenta para garantir qualidade e coerência na prática pedagógica. P3 e P4, por sua vez,

ressaltam o planejamento como um orientador da rotina e como instrumento de reflexão para promover avanços no desenvolvimento das crianças. Embora P1 e P2 reconheçam sua relevância, apontam as dificuldades em realizar planejamentos consistentes diante da sobrecarga de tarefas e da limitação de tempo.

P1: O planejamento é primordial e indispensável na educação, mas acredito ser bastante conteúdo e pouco tempo para elaborar, fazer o recurso.

P2: Importante para promover as aprendizagens e conhecimento propostas na BNCC. A professora considerar a realidade do contexto escolar.

P3: Planejamento é um orientador. Tem que ser simples com o essencial para a rotina.

P4: Promove ao professor o encontro de soluções para os avanços no desenvolvimento da criança.

P5: O planejamento é de extrema importância pois em cada proposta existe intencionalidade e objetivos bem definidos que visam o pleno desenvolvimento da criança.

P6: O planejamento é nosso maior apoio, sem ele ficaria impossível oportunizar às crianças um ensino/propostas intencionais e de qualidade.

De modo geral, os dados demonstram que as professoras compreendem o planejamento como elemento central na estruturação da prática pedagógica, porém enfrentam condições estruturais e organizacionais desfavoráveis, que impactam negativamente na implementação de propostas mais complexas ou inovadoras. Ao mesmo tempo, observa-se um esforço coletivo para proporcionar experiências significativas, mesmo diante das adversidades.

Esses resultados apontam para a necessidade de condições de trabalho mais adequadas, com a valorização da formação docente, ampliação das equipes pedagógicas e reorganização das rotinas institucionais, de modo a permitir que o planejamento se concretize como ferramenta de mediação intencional e promotora do desenvolvimento infantil. O fortalecimento teórico-prático do trabalho docente requer que as professoras tenham tempo, apoio e recursos para elaborar e aplicar propostas pedagógicas alinhadas aos princípios do desenvolvimento integral e às diretrizes curriculares da Educação Infantil.

4.2.5 PROPOSTA DO TRABALHO PEDAGÓGICO BASEADO NA TEORIA DE GALPERIN IN LOCO: PROJETO DE FORMAÇÃO

A partir das observações participativas realizadas e da análise das respostas ao questionário inicial aplicado às professoras, foram identificadas demandas formativas relevantes, relacionadas aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Com base nessas evidências, delinear-se cinco eixos temáticos prioritários para o curso de formação: (1) Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil; (2) A mediação pedagógica intencional e o papel do adulto no desenvolvimento infantil; (3) A Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas; (4) O planejamento pedagógico como instrumento de mediação e desenvolvimento; e (5) A criança como sujeito ativo: ludicidade, protagonismo e cultura infantil.

Diante das limitações de tempo e da necessidade de aprofundamento em um único eixo diretamente vinculado ao objeto da pesquisa, optou-se por concentrar os esforços na **Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas**. Essa escolha se justifica pela ausência de familiaridade das professoras com os fundamentos dessa teoria, apesar de sua centralidade no referencial teórico adotado. A proposta formativa buscou, portanto, tornar esse conteúdo acessível, articulando-o com práticas concretas e aplicáveis à realidade da Educação Infantil.

Como já mencionado, a etapa formativa constituiu uma oportunidade para explorar o tema selecionado com base nas lacunas apontadas no questionário inicial, respondido exclusivamente pelas seis professoras regentes do CEI. Tal recorte se deve ao fato de essas profissionais serem as principais responsáveis pelo planejamento e pela organização do ensino, foco central desta investigação. As professoras auxiliares, por sua vez, não foram incluídas nessa etapa, dado seu caráter rotativo nas turmas, o que inviabilizaria a obtenção de dados consistentes para os fins propostos.

Contudo, considerando que o curso de formação integra o calendário institucional e é de participação obrigatória para todas as professoras, a etapa formativa contou com a presença tanto das professoras regentes quanto das auxiliares. Dessa forma, embora a análise dos dados coletados por meio dos questionários se restrinja a seis participantes, o número de professoras presentes nos encontros variou entre 10 e 12.

O curso formativo foi dividido em quatro encontros, sempre às

segundas-feiras das 17:30 às 21h, realizados nos meses de maio e junho de 2025. Buscou-se equilibrar teoria e prática, para que as professoras não apenas compreendessem os conceitos, mas também conseguissem aplicá-los em sua prática pedagógica. O quadro 5 apresenta a organização dos estudos dessa etapa do percurso metodológico.

Quadro 5 – Cronograma do projeto de formação na escola

DATA	TEMAS	
1º encontro 12/05/2025	Introdução à Teoria de Galperin e seus Fundamentos	
	TEXTO	FOSSA, L.; HAZIN, I.; COELHO, P. C.; HERNÁNDEZ, H. S.; LIMA, S. Contribuições de Piotr Galperin à Psicologia Histórico-Cultural e os desdobramentos para a Educação: uma revisão integrativa. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica , Uberlândia - MG, v. 6, n. 5, p. 154-176, maio/ago 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65932 . Acesso em 06 abr 2025.
	TEORIA	Quem foi Piotr Galperin; Contextualização com a THC; Sobre a teoria de Galperin - Teoria das Ações Mentais por Etapas.
	PRÁTICA	<u>Teatro das Ações – Dramatizando a Aprendizagem por Etapas</u> Dividir uma atividade comum da Educação Infantil em suas etapas de formação de ação mental, de forma a aplicar o conceito na prática.
2º encontro 26/05/2025	O Processo de Internalização das Ações Mentais	
	TEXTO	CABRIOTI, M. A. DA C.; BARROS, M. S. F.; CABRAL, M. C.; OLIVEIRA, L. A. R. B. DE. A organização de atividades pedagógicas para bebês e crianças pequenas na educação infantil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade , v. 12, n. 32, p. 196-213, 17 set. 2025.
	TEORIA	O que significa “internalização” das ações mentais? Como esse processo ocorre e qual o papel do ambiente e da mediação do adulto?
	PRÁTICA	<u>Oficina de planejamento</u> : As professoras serão desafiadas a planejar uma atividade pedagógica a partir de uma contação de histórias que utilize as etapas da teoria de Galperin. Neste dia focaremos nas duas primeiras etapas: motivacional e BOA.
3º encontro 09/06/2025	Planejamento e Aplicação das Etapas no Contexto da Educação Infantil	
	TEXTO	CABRIOTI, M. A. DA C.; BARROS, M. S. F.; CABRAL, M. C.; OLIVEIRA, L. A. R. B. DE. A organização de atividades pedagógicas para bebês e crianças pequenas na educação infantil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade , v. 12, n. 32, p. 196-213, 17 set. 2025.
	TEORIA	O papel do planejamento na organização das etapas de aprendizagem. Exemplos de como um planejamento pedagógico pode ser estruturado para seguir as etapas da formação de ações mentais.
	PRÁTICA	<u>Oficina de planejamento</u> : As professoras darão continuidade na atividade pedagógica iniciada no último encontro. Neste dia, focaremos nas últimas três etapas: material, verbal e mental. Compartilhar os planos e discutir as estratégias para garantir que cada etapa seja contemplada e bem implementada. Acompanhamento de cada grupo durante a atividade de planejamento para fornecer feedback e ajustes.

Reflexão e Integração: Teoria e Prática no Cotidiano Pedagógico		
4º encontro 30/06/2025	TEXTO	FOSSA, L.; HAZIN, I.; COELHO, P. C.; HERNÁNDEZ, H. S.; LIMA, S. Contribuições de Piotr Galperin à Psicologia Histórico-Cultural e os desdobramentos para a Educação: uma revisão integrativa. <i>Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica</i> , Uberlândia - MG, v. 6, n. 5, p. 154-176, maio/ago 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65932 . Acesso em 06 abr 2025.
	TEORIA	Revisão dos principais pontos da Teoria de Galperin e sua aplicação prática na Educação Infantil.
	PRÁTICA	<u>Roda de conversa</u> : As professoras compartilharão suas experiências após implementar atividades com base na teoria, discutindo possibilidades, dificuldades e aprendizados.

Fonte: A autora (2025).

O primeiro encontro teve como objetivo apresentar os principais conceitos da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, seu autor e sua articulação com a Teoria Histórico-Cultural (THC). Essa ocasião também foi concebida como uma oportunidade para inserir os principais conteúdos relacionados à THC, considerando que esse eixo teórico também foi identificado como uma das dificuldades apontadas no questionário inicial. Como os textos foram entregues apenas no dia da formação, as professoras não tiveram a oportunidade de acessá-los previamente, o que impactou sua familiaridade com os temas abordados. Observou-se, nesse primeiro contato, uma participação mais contida, especialmente em relação à Teoria de Galperin, ainda desconhecida para a maioria. Contudo, essa dificuldade mostrou-se restrita no início da formação, uma vez que, nos encontros seguintes, as professoras tiveram maior tempo para leitura e estudo prévio dos materiais, o que favoreceu sua participação e aprofundamento nas discussões.

Com o intuito de tornar o conteúdo mais acessível e dinâmico, foi proposta uma atividade prática intitulada *Teatro das Ações*, cuja finalidade foi proporcionar uma vivência lúdica das etapas da formação da ação mental, por meio da dramatização do processo de aprendizagem infantil. A atividade buscou ilustrar, de forma concreta, as cinco etapas da teoria, evidenciando o caráter progressivo da construção do conhecimento. As professoras foram organizadas em quatro grupos, sendo que cada um recebeu uma tarefa distinta: aprender a amarrar o cadarço; aprender a utilizar uma régua para traçar uma linha reta; aprender a lavar as mãos corretamente; e aprender a plantar uma muda em um vaso. Cada grupo elaborou uma encenação representando todas as etapas do processo de aprendizagem, utilizando falas, imagens, gestos e objetos para caracterizar os diferentes planos da

ação. A figura 11 mostra alguns dos momentos de preparo, encenação e caracterização das professoras na atividade.

Figura 12 – Atividade do primeiro encontro



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

O segundo encontro teve como foco o aprofundamento do conceito de internalização das ações mentais e sua aplicabilidade na Educação Infantil. Inicialmente, foi entregue às participantes um material de apoio²¹ contendo citações de autores de referência na THC, abordando o conceito de "internalização". A leitura foi realizada coletivamente, com pausas estratégicas para explicações e discussões, permitindo a identificação de pontos convergentes, bem como o reconhecimento de críticas teóricas. A partir desse texto de apoio, exemplificou-se o processo de internalização com base nas etapas propostas por Galperin, utilizando como recurso o livro *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood.

A contação de história revelou-se um recurso fundamental nesse encontro, uma vez que facilitou a aproximação das professoras com o referencial teórico, considerando que todas já conheciam a narrativa. Isso possibilitou uma melhor compreensão sobre como a Teoria de Galperin pode subsidiar a elaboração de um planejamento pedagógico centrado nesse livro. Após a leitura, foi realizada a atividade prática intitulada *Oficina de Planejamento*²², na qual as professoras foram desafiadas a construir uma proposta pedagógica fundamentada nas etapas da teoria. Cada grupo recebeu uma obra distinta: *O Barco*, de Mary e Eduardo França; *Achou?*, de Aline Abreu; *Nhac!*, de Canizales; e *Muito Cansado e Bem Acordado*, de Susanne Straber. Nessa ocasião, os grupos elaboraram as duas primeiras etapas do

²¹ Apêndice G.

²² Apêndice E.

planejamento: motivacional e BOA. A figura 12 apresenta o momento da contação de história pela pesquisadora e o desenvolvimento inicial da Oficina de Planejamento.

Figura 13 – Atividades do segundo encontro



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

O terceiro encontro teve como finalidade promover a aplicação da teoria na prática pedagógica e estimular a reflexão sobre a elaboração de atividades que contemplassem as etapas da formação das ações mentais. As professoras deram continuidade ao planejamento iniciado no encontro anterior, desenvolvendo as três etapas finais: material, linguagem externa e mental. Destaca-se que, tanto neste quanto no segundo encontro, a participação foi ativa, com intervenções, esclarecimento de dúvidas e relatos de experiências docentes, buscando sempre relacionar os conteúdos teóricos às práticas cotidianas. Ao final, cada grupo foi convidado a realizar a contação da história escolhida e apresentar às demais participantes o planejamento elaborado²³, detalhando como organizaram cada etapa com base na narrativa. Esse momento foi marcado por intensa interação: enquanto alguns grupos se mostraram mais tímidos, outros se engajaram de forma mais expressiva, inclusive utilizando diferentes vozes para os personagens (figura 13).

Figura 14 – Atividades do terceiro encontro

²³ Anexo C.



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

Observa-se que, em comparação com a atividade inicial realizada no *Teatro das Ações*, as professoras demonstraram, no terceiro encontro, maior domínio na elaboração das etapas da teoria, especialmente no que se refere às fases motivacional e material. Esse avanço se deve, em grande parte, ao fato de essas etapas estarem mais próximas das práticas cotidianas já desenvolvidas por elas no contexto da Educação Infantil.

Contudo, a análise das propostas elaboradas pelas professoras à luz da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin evidencia a preocupação em contemplar, de modo geral, os momentos essenciais do processo de internalização. Em todos os planejamentos, observa-se a presença da etapa motivacional, conduzida por meio de questionamentos iniciais ou pela exploração de imagens e objetos concretos, o que favorece a mobilização da curiosidade infantil. Essa etapa, embora presente, poderia ser potencializada em alguns casos, ampliando a problematização e a relação com a experiência de vida das crianças, para garantir motivos mais estáveis e significativos.

Na sequência, as propostas trazem diferentes formas de elaboração da BOA, sobretudo pela leitura e exploração dos livros, associada à manipulação de materiais concretos e à contextualização por meio de vídeos, objetos e fantoches. Nota-se que, em sua maioria, a BOA corresponde a um modelo do tipo II, já que as orientações são oferecidas de forma detalhada pelas professoras, assegurando a execução das tarefas, mas ainda com menor potencial de generalização. Apesar disso, há indícios de aproximação da BOA III, especialmente quando há a proposta de as crianças serem instigadas a identificar animais e seus habitats a partir de revistas ou no espaço escolar, o que amplia as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento.

As etapas seguintes, execução no plano material, verbal e mental,

também foram contempladas. As professoras propuseram atividades práticas, como manipulação de animais emborrachados, classificação de espécies, caça às formigas e construção de murais, o que permitiu a vivência da ação em plano materializado. Em seguida, observa-se a transição para o plano da linguagem externa, ao oportunizar que as crianças relatassem, explicassem ou apresentassem suas descobertas. Por fim, as propostas direcionam à etapa mental, quando se espera que os alunos reconheçam, em novas situações, os conteúdos trabalhados, como na identificação de animais em livros, revistas ou cenários montados no pátio.

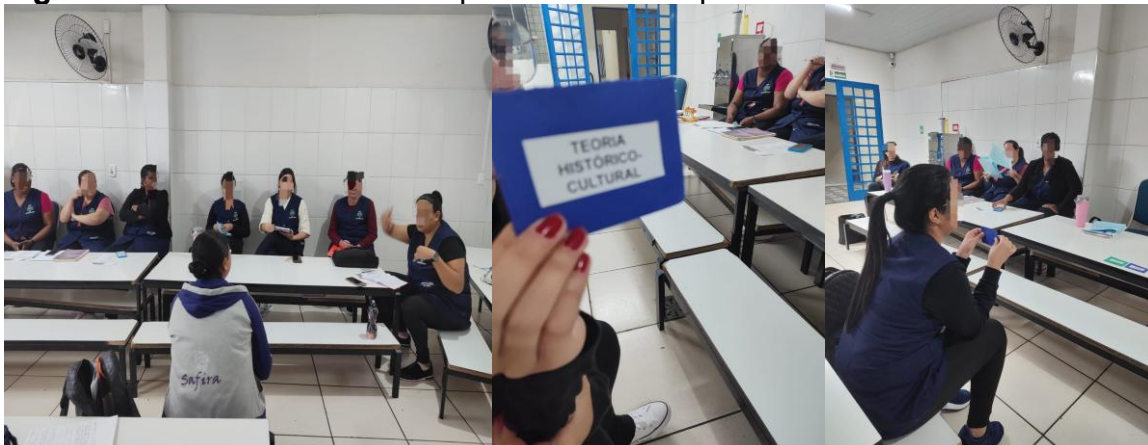
De modo geral, as produções revelam coerência com as etapas de Galperin, demonstrando que as professoras conseguiram organizar atividades que favorecem o movimento da ação do plano externo ao interno. Contudo, em alguns planejamentos, a transição entre as etapas aparece de forma abreviada, sobretudo na passagem da verbalização para a ação mental, o que indica a necessidade de maior sistematização para assegurar a efetiva internalização. Assim, os resultados do exercício mostram-se eficazes em aproximar a prática docente da teoria, mas também apontam a importância de investir em orientações mais generalizáveis (BOA III) e em momentos de reflexão que consolidem a passagem da ação externa à ação mental.

O quarto e último encontro teve como objetivo refletir sobre os aprendizados adquiridos ao longo da formação e integrar a teoria com as práticas cotidianas das professoras. Inicialmente, foi feito um repasse abrangente de todos os conteúdos abordados nos encontros anteriores, incluindo a apresentação do autor Piotr Yakovlevich Galperin, sua teoria e sua relação com a THC, além dos conceitos de internalização e das etapas que compõem a teoria de Galperin.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica intitulada “Quem/o que sou eu?” (figura 14), um jogo de adivinhação em que os participantes devem descobrir qual palavra está escrita em um cartão, formulando perguntas cuja resposta só pode ser “sim” ou “não” pelo grupo. Nesta adaptação, as palavras escolhidas estavam diretamente vinculadas aos conteúdos estudados ao longo da formação, como: Piotr Yakovlevich Galperin; Internalização; Etapa Motivacional; Etapa Base Orientadora Da Ação; Etapa Material Ou Materializada; Etapa Verbal Externa; Etapa Mental; Ação Mental; Teoria Histórico-Cultural; Planejamento. A atividade foi bastante dinâmica e contou com a participação ativa de todas as professoras, promovendo um ambiente lúdico e colaborativo que favoreceu a retomada dos conhecimentos

adquiridos durante o curso. Essa estratégia se mostrou eficaz para relembrar os principais conceitos e aprofundar o entendimento por meio da ludicidade, incentivando o engajamento coletivo.

Figura 15 - Atividade “Quem/o que sou eu?” no quarto encontro



Fonte: Banco de dados da autora (2025).

Posteriormente, abriu-se um momento de escuta, em que as professoras puderam compartilhar suas percepções sobre o processo formativo. Todas se manifestaram, ainda que brevemente, e relataram que, apesar de terem considerado o conteúdo desafiador, reconheceram sua relevância. Mencionaram, também, que nunca haviam tido contato com a teoria de Galperin anteriormente. A professora regente da turma C1, por exemplo, destacou sua dificuldade em compreender como aplicar a metodologia proposta pela teoria no trabalho com bebês de um a dois anos, considerando que estes ainda não verbalizam, um desafio pertinente quando se trata da aplicação prática da teoria de Galperin na Educação Infantil.

Algumas professoras relataram experiências vivenciadas ao longo dos dois meses de formação, identificando, em suas rotinas escolares, etapas específicas da teoria de Galperin discutidas nos encontros. Outras professoras refletiram sobre a importância do contato com novos conhecimentos e também sobre a dificuldade de se posicionarem como “alunas” após tantos anos fora deste papel, evidenciando que o enfrentamento do novo pode, inicialmente, gerar insegurança.

Ao final do encontro, foi realizado um momento de feedback no qual as professoras expressaram sua gratidão pela formação oferecida, destacando a dedicação da pesquisadora e a metodologia utilizada. Ressaltaram, especialmente,

o uso de dinâmicas e brincadeiras ao longo dos encontros, o que contribuiu significativamente para a compreensão dos conteúdos. A pesquisadora também agradeceu às professoras e à equipe pedagógica pelo acolhimento e pela participação ao longo da formação.

O encerramento foi marcado por agradecimentos mútuos, consolidando um ambiente de valorização e aprendizado coletivo. As professoras regentes receberam um questionário final²⁴ como atividade de finalização elaborado com o objetivo de sintetizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação, bem como identificar percepções, avanços e possíveis desafios enfrentados no processo. Esse instrumento buscou, portanto, não apenas avaliar o percurso realizado, mas também oferecer subsídios para refletir sobre os impactos do projeto na prática pedagógica, possibilitando um olhar crítico e propositivo sobre a continuidade das ações desenvolvidas. O mesmo será analisado a seguir.

4.2.6 Análise do Instrumento Final: da Síncrise à Síntese

Com base nos fundamentos da pesquisa-ação adotada nesta investigação, foi aplicado um questionário final às professoras participantes após a realização do projeto de formação sobre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin. O objetivo dessa etapa foi verificar possíveis transformações nas concepções teóricas e práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil envolvidas no estudo. Ressalta-se que, durante esse processo, houve a saída de uma professora (P1) e a entrada de uma nova (P7), fato relevante para contextualização das análises.

4.2.6.1 Compreensão da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil

As respostas das professoras evidenciaram uma apropriação mais consistente dos fundamentos da THC após o projeto de formação, especialmente no que se refere à relação entre o meio, a cultura, a aprendizagem e o desenvolvimento. Enquanto no questionário inicial as respostas eram marcadas por noções gerais de acolhimento, mediação e valorização do contexto da criança, após

²⁴ Apêndice F.

a experiência formativa percebe-se uma ampliação do repertório conceitual e uma maior clareza quanto ao papel ativo do adulto no processo educativo conforme as respostas a seguir:

P2: O ambiente cultural transmite valores e crenças que influenciam a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, afetando a forma como as crianças interagem.

P3: Percebemos que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão profundamente ligados ao ambiente cultural que estão inseridas.

P4: O professor desempenha um papel fundamental como mediador entre a criança e o conhecimento, utilizando a cultura como ferramenta para facilitar a aprendizagem.

P5: O ambiente em que a criança está inserida irá provocar sua aprendizagem e desenvolvimento, por meio da interação com o meio e com as pessoas ela descobrirá novas potencialidades.

P6: Apresentar o mundo, oportunizando experiências com diferentes recursos do nosso meio cultural é crucial para um aprendizado de qualidade. Nos meus planejamentos procuro sempre levar um pouco da cultura, apresentar de diversas maneiras deixando com que a criança explore, conheça, faça associações. A escuta na sala também é muito importante, ouvir o que a criança já conhece ajuda no meu planejamento, assim, o conteúdo que elaboro será significativo.

P7: Após a experiência com aplicação dos princípios da Teoria Histórico Cultural, o processo de aprendizagem está relacionada as bases teóricas estudadas nesses encontros, ao qual compreende que o sujeito tem um processo de aprendizagem histórico social ou seja se constroi socialmente com a interação com outras pessoas e com o ambiente ao seu entorno.

Todas as professoras reconheceram que o ambiente sociocultural exerce papel decisivo no desenvolvimento infantil, mediado pelas interações sociais e pela ação intencional do adulto. A mediação pedagógica passou a ser compreendida como parte de um processo sistemático de elaboração do conhecimento, em que o professor atua como elo entre os saberes científicos e a experiência vivida da criança. As professoras destacaram a importância de promover práticas significativas, utilizando os recursos culturais como instrumentos para ampliar o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

Essa perspectiva demonstra uma importante convergência entre a teoria estudada e as práticas pedagógicas adotadas, reforçando o papel do

professor como sujeito intencional e reflexivo no processo educativo. Nesse sentido, Marsiglia (2011) destaca que o professor, enquanto parceiro mais experiente, realiza a mediação da criança com o mundo de forma intencional, possibilitando que ela vivencie operações que, inicialmente externas e intersíquicas, possam ser posteriormente internalizadas na relação com os objetos culturais.

P2: Promover um ambiente cultural, enriquecedor que permite as crianças a se desenvolver de forma mais completa.

P3: Ela diz que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais e da mediação cultural. O adulto é um agente fundamental no processo de construção do conhecimento.

P4: A maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem, influenciando suas interações sociais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

P5: De acordo com esta teoria, o papel do adulto é de apresentar para a criança o mundo que a cerca, de forma que por meio das interações ela aprenderá coisas novas, e o adulto será esta ponte.

P6: De acordo com a teoria o papel do adulto, como figura mediadora é fundamental para um conhecimento e aprendizagem significativo, pois sozinha a criança não vai se desenvolver plenamente.

P7: O adulto, no caso específico o professor, é o mediador pois é ele que possui o conhecimento científico sistematizado internalizado e o qual organiza o processo pedagógico para aprendizagem e desenvolvimento.

No questionário inicial, algumas professoras (como P2, P3 e P5) apresentavam noções generalistas ou naturalizadas do desenvolvimento infantil, muitas vezes desvinculadas da mediação pedagógica ou do papel ativo do adulto como propositor de experiências significativas. Não foi incomum ver menções genéricas à importância do brincar, do acolhimento, sem articulação teórica com a THC. Agora, no questionário final, observou-se que há um salto qualitativo: as respostas demonstram maior precisão terminológica, alinhamento com os fundamentos da teoria (mediação, papel da cultura, aprendizagem socialmente desenvolvida, relação sujeito-meio), o que sugere que o projeto formativo conseguiu transformar concepções prévias e introduzir uma nova lente teórica para interpretar o desenvolvimento infantil.

Um exemplo claro de evolução é quando a P6 no início falava da importância da “interação com colegas”, de modo genérico. No final, ela afirma que

apresenta o mundo “com diferentes recursos do nosso meio cultural” e que a escuta das crianças orienta um planejamento significativo. Isso evidencia assimilação prática e reflexiva da teoria.

Por outro lado, ainda que o grupo apresente respostas alinhadas, algumas professoras revelam níveis distintos de apropriação conceitual: P7, recém-integrada ao grupo, já apresenta uma resposta com alto grau de elaboração teórica, articulando a aprendizagem como um processo social mediado pelo conhecimento sistematizado. Isso pode ser atribuído à formação recente, ou à sua trajetória acadêmica pessoal. P2 e P4, por outro lado, mantêm formulações mais superficiais, com menor densidade teórica, ainda que estejam corretas. Faltam, por exemplo, referências às noções de mediação simbólica ou internalização, discutidas no projeto de formação.

4.2.6.2 Apropriação da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin

A segunda parte do questionário final evidenciou uma mudança substancial em relação ao conhecimento e à apropriação da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas. Enquanto, no questionário inicial, nenhuma das participantes declararam não conhecer ou nunca terem ouvido falar da teoria, ao final do processo formativo todas as professoras foram capazes de explicitar, com distintos níveis de profundidade, os princípios da proposta e relacioná-los às suas práticas em sala de aula ao serem questionadas “Em sua visão, quais foram os principais impactos da Teoria da Formação das Ações Mentais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”:

P2: Uma abordagem psicológica que explica como as ações mentais são formadas e desenvolvidas, enfatiza a importância de desenvolver habilidades práticas antes de passar para a compreensão teórica.

P3: Respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, interações verbais e sensoriais: dar apoio para o desenvolvimento.

P4: Formação de conceitos, autonomia e criatividade, capacidade da resolução de problemas.

P5: Com a Teoria da Formação das Ações Mentais o conhecimento será transmitido para a criança de uma forma mais elaborada, onde a

criança passará por diversas etapas e poderá absorver o conteúdo de uma forma melhor.

P6: Os processos apresentados na teoria da formação das ações mentais de Galperin será possível, de maneira adaptada, na educação infantil. Por meio de repetições a criança vai internalizar o conceito apresentado/esperado, e esse processo tem etapas que já realizamos na prática, mas com a teoria conseguimos visualizar todo o processo.

P7: Compreender como os processos mentais de aprendizagem ocorrem na primeira infância, através das etapas (motivacional/BOA/Formação da ação no plano material/Formação da ação no plano da linguagem externa e mental).

As participantes reconheceram que a aprendizagem ocorre por meio de etapas sistemáticas, conforme proposto por Galperin. Identificaram também a importância da mediação docente para que as crianças avancem na internalização das ações mentais, desenvolvendo, por meio de experiências concretas e intencionais, capacidades de representação, simbolização e resolução de problemas ao responderem a seguinte questão: “Como você assiste a internalização das ações mentais pelas crianças durante as atividades planejadas?”:

P2: A aprendizagem ocorre em etapas, desde a formação de ações materiais até a internalização de ações mentais.

P3: Observando o que eles aprenderam conforme o tempo.

P4: Essa internalização permite a previsão e visualização de resultados de ações, antes de criar, transformando em habilidades.

P5: É possível observar a internalização das ações mentais nas crianças quando por exemplo demonstram um aprendizado depois por meio de alguma ação que realizam.

P6: Cada criança tem sua maneira de internalizar, no meu papel de professora preciso ter um olhar singular para cada criança durante as atividades, essa visão individual auxiliará nos próximos passos que darei como professora mediadora que almeja um desenvolvimento significativo.

P7: Com a observação do cotidiano, com ações intencionais que fazem com que as crianças reproduzem os conhecimentos aprendidos, como por exemplo em conteúdo trabalhado em sala foi higiene bucal, após a refeição uma das crianças questiona “vamos escovar os dentes?”.

Algumas professoras relataram mudanças significativas em sua compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, reconhecendo que o ensino

pode impulsionar o desenvolvimento, desde que organizado metodologicamente com base nas etapas propostas pela teoria. Destacaram também a relevância de respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças, valorizando a observação contínua como instrumento para planejar intervenções mais eficazes. A relação entre teoria e prática tornou-se mais visível, permitindo que as educadoras repensassem suas ações pedagógicas de forma mais intencional e crítica ao responderem: “Houve mudanças em sua compreensão sobre as etapas do desenvolvimento mental e sua importância no ensino infantil?”:

P2: Sim, pois o professor desempenha um papel fundamental na orientação e no apoio ao desenvolvimento das ações mentais das crianças.

P3: Sim! Agora a aprendizagem também impulsiona o desenvolvimento.

P4: Sim, na aprendizagem e na prática pedagógica, no momento de planejar.

P5: Sim, pois entender melhor sobre estas ações mentais nos permite repensarmos nossa prática, buscando melhorá-la cada dia mais.

P6: Foi significativo conhecer e experienciar um pouco sobre a teoria apresentada. É possível aplicá-la na ed. infantil e sua importância se faz presente no momento do planejar do professor e no momento que avaliamos/mediamos o ensino e aprendizagem da cç.

P7: Foi o meu primeiro contato com a teoria e já noto sua relevância junto ao processo desde o planejamento, execução e acompanhamento.

Acerca da comparação entre os questionários iniciais com os finais, no início, todas as professoras (exceto uma menção superficial da P5) afirmaram desconhecer completamente a teoria. Após a experiência formativa, observa-se que todas as professoras (inclusive P7, nova integrante) demonstram nível variado de apropriação, mas já incorporam os pressupostos fundamentais da Teoria da Formação das Ações Mentais. Esse contraste indica que a formação cumpriu uma importante função de introdução teórica e aproximação prática, preenchendo uma lacuna de formação inicial e continuada que antes comprometia a prática pedagógica das professoras.

Ainda que o grupo apresentasse avanço coletivo, percebeu-se que P2, P5 e P6 demonstraram compreensão mais estruturada da teoria, enfatizando o

papel do professor no planejamento das etapas e a observação atenta da aprendizagem. P4 e P3, apesar de acertarem em pontos centrais, ainda mantêm uma abordagem mais generalista e descritiva, sem referência explícita às etapas ou aos conceitos próprios de Galperin (por exemplo, BOA ou plano material). P7, mesmo sendo recém-chegada, apresentou resposta altamente técnica, o que pode ser reflexo de formação acadêmica prévia ou de um engajamento mais profundo com os materiais do curso.

Ao longo do curso de formação, buscou-se abordar a Teoria de Galperin de maneira didática com a apresentação das etapas, estudo de exemplos concretos, proposições de planejamentos com intencionalidade em cada etapa. Esses elementos estão presentes nas respostas finais. Algumas professoras, como P6 e P7, inclusive mencionaram como o conhecimento da teoria impactou seu modo de avaliar, planejar e acompanhar o desenvolvimento das crianças.

As respostas mostraram que as professoras passaram a observar com mais intencionalidade os sinais de aprendizagem nas crianças como falas, atitudes e escolhas, como indicadores do que foi internalizado. O exemplo citado por P7 (a criança que lembra da escovação após o almoço) é uma evidência clara da ação mental já interiorizada e autônoma. Esse tipo de observação qualificada não aparecia no questionário inicial, sendo um claro efeito da mediação teórica promovida pelo curso.

4.2.6.3 Efetividade dos métodos pedagógicos e Aplicabilidade na Educação Infantil

Na terceira parte, investigou-se a efetividade dos métodos pedagógicos baseados na teoria de Galperin na prática cotidiana das professoras. As respostas indicaram que as etapas propostas foram consideradas viáveis e eficazes, sobretudo no que diz respeito à organização do ensino e ao planejamento das atividades pedagógicas. A maioria das professoras apontou que as etapas motivacional, BOA, da ação material e da ação verbal foram aquelas que mais impactaram positivamente sua prática, possibilitando uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças ao responderem “Na sua opinião, quais métodos pedagógicos baseados na Teoria de Galperin foram mais práticos na organização do ensino?”:

P2: Os professores podem planejar aulas que sejam as etapas da formação das ações mentais começando com ações materiais e progredindo em ações mentais.

P3: A mental: aqui vemos o resultado de tudo que ensinamos.

P4: Ação materializada e ação mental.

P5: Em minha opinião foram a etapa motivacional, a BOA, e a formação da ação no plano material.

P6: Todas as etapas foram práticas na organização do ensino, pensando na minha turma de C3. Mas observando resultados após as experiências, analisando o conhecimento internalizado a etapa verbal chama minha atenção. ex: minha criança disse em voz alta no momento do café que a bolacha que ele estava comendo tem um nome, um formato, desse modo, eu enquanto professora observei que o conteúdo exposto teve êxito, a criança internalizou o conceito.

P7: Compreender as etapas de formação mental, principalmente a etapa motivacional nesse primeiro momento se sobressai pois trata-se do início da prática que dará base até a internalização do conhecimento.

Observa-se que a valorização das etapas do processo de aprendizagem indica um planejamento intencional do ensino, em consonância com Duarte (1999), que defende um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, em que o professor direciona intencionalmente o desenvolvimento da criança, promovendo a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos. A mediação consciente do educador, destacada por P6 e P7, dialoga com a ideia de que a aprendizagem não deve depender apenas da iniciativa da criança, mas precisa de intervenção planejada e direcionada.

Além disso, observou-se que a estrutura teórica da formação contribuiu para a ressignificação dos planejamentos pedagógicos. As professoras passaram a elaborar propostas mais intencionais, conscientes das etapas do desenvolvimento das ações mentais e da importância da mediação sistemática. Algumas professoras relataram que a prática pedagógica se tornou mais significativa, com maior engajamento das crianças nas atividades, bem como maior clareza por parte das professoras quanto aos objetivos das propostas e à avaliação dos avanços infantis ao responderem “Em quais aspectos você notou mudanças na forma de organizar o ensino e planejar atividades pedagógicas para crianças pequenas?” e “Como você pretende aplicar os conhecimentos adquiridos sobre

esses métodos pedagógicos no futuro?”:

P2: Podemos usar recursos concretos e visuais para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades práticas e conceitos, observando de forma contínua seu progresso em cada etapa. [...] Ajudar a criança a formar conceito e a resolver problema. Oferecer recursos concretos e visuais de forma mais eficaz.

P3: As atividades passaram a ter mais sentido para as crianças, o professor passou a ter mais intenção ao planejar e interage mais com os pequenos. [...] Nós aplicamos esse método, só usamos outras nomenclaturas e o modo de fazer e conseguimos ver o resultados igual o método.

P4: No desenvolvimento e nas atividades dirigidas. [...] Nos projetos, buscando o desenvolvimento integral do aluno.

P5: Notei mudança ao pensar em uma proposta e buscar formas de encaixar as etapas da Teoria das Ações Mentais. [...] Pretendo aplicar pensando sobre as etapas nos momentos de planejamento e buscando adaptar para cada faixa etária.

P6: A teoria serviu de subsídio para aprimorar na elaboração dos meus planos, os exemplos, as dinâmicas, livros apresentados ampliaram minha visão e o modo de olhar p/ minhas crianças no momento de relatar seus avanços e regressos. [...] Buscando refletir e respeitando cada etapa no momento de elaborar e avaliar os conhecimentos propostos.

P7: Refletir o planejamento que estava sendo feito e como posso melhorá-lo a partir das etapas estudadas, pois consigo deixá-lo mais rico e ponderar outros objetivos que não estavam sendo considerados. [...] Voltando a teoria e refletindo as práticas em sala, assim essa praxis (teoria e prática), pode influenciar diretamente o planejamento, assim como compreender a formação das teorias.

No que diz respeito ao significado da formação, todas as participantes relataram ganhos profissionais e teóricos, destacando que o curso proporcionou um novo olhar para o planejamento, a mediação e a avaliação. A formação foi compreendida como um espaço de reflexão crítica da prática, de ampliação do repertório metodológico e de fortalecimento do papel do professor como agente transformador da realidade educativa. P5, P6 e P7 destacam sobre a ampliação do repertório teórico e metodológico; P2 e P7 sobre o curso ter estimulado a reflexão crítica sobre a prática; P3, P5 e P6 relatam que a oportunidade trouxe novas possibilidades de organização de ensino; e, por fim, P6 e P7 citam que foi uma oportunidade de conhecer uma teoria consistente.

P2: A prática é essencial para o desenvolvimento das ações mentais,

permitindo que as ações sejam automatizadas e realizadas de forma eficiente.

P3: Muita aprendizagem. Uma nova maneira de utilizar esse método de ensino.

P4: A importância da motivação no processo de aprendizagem, principalmente na educação infantil, através atividades.

P5: A formação muito contribuiu para a minha formação, ampliando meus conhecimentos, onde buscarei colocar em prática toda a aprendizagem que recebi.

P6: Foi bom e somou no meu ensino conhecer e experienciar as etapas do Galperin, pois eu não conhecia.

P7: Novas oportunidades de construir outras práticas pedagógicas em sala, baseadas em uma teoria consistente que acredita em uma formação integral do sujeito histórico social.

Dadas análises do último bloco do questionário final, nota-se um nível de apropriação mais elevado e pessoal dos conteúdos por parte das professoras. As participantes não apenas compreendem os princípios e etapas da teoria, mas conseguem agora relacioná-los diretamente com sua prática cotidiana. Assim, a Teoria de Galperin deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser vista como uma ferramenta de intervenção pedagógica concreta, adaptável à realidade das crianças pequenas. Isso reforça a perspectiva de Duarte (1999) sobre a necessidade de que o professor atue de forma afirmativa no ensino, orientando a aprendizagem da criança por meio de mediação consciente, planejamento intencional e transmissão de conteúdos historicamente significativos.

Ao comparar as respostas finais com as do questionário inicial, observa-se uma evolução clara: há avanço no vocabulário pedagógico, com o uso de expressões como "intencionalidade", "internalização", "formação integral", "práxis", "mediação", termos que estavam ausentes no primeiro questionário. Ainda, percebe-se que o projeto de formação representou não apenas a introdução de uma nova teoria, mas a possibilidade de transformação nas práticas pedagógicas, algo que cumpre o objetivo central da pesquisa-ação. Reforça-se, assim, o potencial das formações continuadas no processo formativo docente, fortalecendo a ideia de Duarte (1999) de que ensinar é uma ação intencional e afirmativa, que visa produzir nos escolares conhecimentos e habilidades essenciais, historicamente construídos, e não apenas permitir que desenvolvam aprendizagens por conta própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos pressupostos teóricos que fundamentaram o presente estudo, buscou-se oferecer subsídios que evidenciam que o ensino na primeira infância não apenas é possível, como se mostra necessário. Tal compreensão ancora-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o sujeito participa ativamente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é compreendida como um fenômeno espontâneo ou meramente maturacional, mas como um processo mediado social e culturalmente, no qual o ensino assume papel central na promoção do desenvolvimento psíquico.

Além disso, o estudo procurou demonstrar que a Teoria Histórico-Cultural encontra, na proposta pedagógica e metodológica de Galperin, fundamentos consistentes para a organização do ensino, especialmente no que se refere à formação das ações mentais por etapas. A contribuição desse autor revela-se relevante ao oferecer um referencial que possibilita compreender e planejar o processo de internalização dos conhecimentos de forma sistematizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Retomando o problema de pesquisa que orientou esta dissertação: de que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapas podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil?, os resultados obtidos permitem avaliar que tais referenciais teóricos oferecem aportes significativos para a organização de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de promover aprendizagens qualitativamente superiores e impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças. A articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a proposta de Galperin evidencia que o ensino, quando estruturado de modo consciente e mediado, pode favorecer a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de ações mentais desde a Educação Infantil.

Por meio da metodologia adotada, que compreendeu o levantamento bibliográfico, observação participante, a aplicação de questionários inicial e final, bem como a realização de pesquisa-ação in loco, tornou-se possível analisar os dados à luz do problema de pesquisa. Tal percurso metodológico permitiu compreender, de forma mais aprofundada, as contribuições e os limites das

práticas investigadas, reforçando a relevância de propostas pedagógicas fundamentadas teoricamente e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Cabe ressaltar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se a necessidade de recorrer a fontes primárias, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da Seção 3, dedicada à vida e obra de Galperin. Tal escolha metodológica mostrou-se fundamental para a compreensão de sua trajetória intelectual e para a análise dos fundamentos teóricos que sustentam a formação das ações mentais, bem como de suas implicações para a concepção de ensino e para as práticas pedagógicas desde a primeira infância.

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado consistiu em compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e o pensamento metodológico de Galperin para a organização do ensino na primeira infância. Deste modo, a fim de desvelar o presente objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e sua aplicação na Educação Infantil; conhecer a vida e a obra de Galperin, bem como a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas e seu impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças; e identificar formas de utilização do método pedagógico baseado nessa teoria e sua aplicabilidade na organização do ensino para a faixa etária de 0 a 3 anos.

A organização das seções da dissertação foi estruturada de modo a possibilitar ao leitor a compreensão gradual dos referenciais teóricos que sustentam a investigação, partindo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, avançando para a teoria de Galperin e, posteriormente, alcançando a dimensão prática da pesquisa. Essa estrutura buscou assegurar que os subsídios teóricos amparassem de forma consistente as análises desenvolvidas na parte empírica do estudo. Nesse sentido, a primeira seção, de caráter introdutório, teve como propósito apresentar a organização geral do trabalho, bem como explicitar o conceito de primeira infância adotado à luz da perspectiva teórica escolhida.

A segunda seção teve como objetivo apresentar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, destacando alguns de seus principais conceitos, tais como a interação social e o papel do outro no desenvolvimento humano, a cultura, a mediação e as funções psicológicas, bem como a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

A terceira seção teve como objetivo apresentar a trajetória e as contribuições de Piotr Yakovlevich Galperin, evidenciando seu enfoque no processo de organização do ensino e no papel central da internalização. Ao explicitar as etapas propostas pelo autor para a formação das ações mentais, buscou-se discutir sua aplicabilidade na prática pedagógica, ressaltando o potencial dessa abordagem para sistematizar e potencializar a aprendizagem em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, a quarta seção apresentou o percurso metodológico da dissertação, além de refletir sobre a organização do ensino na primeira infância, evidenciando a relevância da articulação entre teoria e prática no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, ao retomar a justificativa apresentada no início desta investigação, é possível afirmar que o estudo buscou atender às dimensões científica, social e formativa que fundamentaram sua realização. Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para a difusão e análise da Teoria Histórico-Cultural articulada à proposta pedagógica e metodológica de Galperin, ainda pouco explorada no contexto brasileiro, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Ao aprofundar seus fundamentos teóricos e discutir suas possibilidades de aplicação, o estudo amplia o debate acadêmico acerca da organização do ensino na primeira infância.

No que se refere à relevância social, a investigação oferece subsídios teóricos e metodológicos que podem contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 3 anos, reafirmando o papel do ensino intencional e mediado no processo de aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. Tal perspectiva tensiona concepções espontaneístas ainda presentes na Educação Infantil e reforça a centralidade do trabalho pedagógico fundamentado teoricamente.

Quanto à dimensão formativa, o estudo evidencia a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores, ao demonstrar que o domínio de referenciais teóricos consistentes possibilita uma compreensão mais crítica e consciente da prática educativa. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento de processos formativos que reconhecem o professor como sujeito ativo na organização do ensino e no desenvolvimento das crianças.

Por fim, longe de encerrar o debate, esta pesquisa se apresenta

como ponto de partida para novas reflexões e investigações acerca da Educação Infantil, da formação docente e da organização do ensino à luz da Teoria Histórico-Cultural e da proposta de Galperin. Ao reafirmar a centralidade da práxis pedagógica e da atuação consciente do professor, o estudo evidencia a relevância de processos formativos que possibilitem a compreensão crítica do ensino como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, contribuindo com o fortalecimento de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas.

REFERÊNCIAS

- ARIEVITCH, Igor M. A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Sociocultural Psychology. **Mind, Culture, and Activity**, v. 10(4), p. 278–288, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/2965786/A_potential_for_an_integrated_view_of_development_and_learning_Galperins_contribution_to_sociocultural_psychology. Acesso em 05 maio 2025.
- ARRUDA, José Ricardo Campelo. Processo ensino-aprendizagem: a teoria de formação de ações mentais e a contribuição de Galperin. *In*: NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (orgs.). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos**: pesquisas e experiências para um ensino inovador. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 163-195.
- BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **A alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança**: questões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CABRIOTI, Mariana Amalia da Costa *et al.* FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A ALIENAÇÃO E A PRÁXIS TRANSFORMADORA. *In*: ANAIS DO XX SEMANA DA EDUCAÇÃO, III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV ENCONTRO DE ENCONTRO DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - v. 2, 2024, Londrina. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/formacao-de-professores-entre-a-alienacao-e-a-praxis-transformadora?lang=pt-br>. Acesso em: 28 maio 2025.

ENGENESS, Irina; LUND, Andreas. Reprint of: Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 27, n. 100476, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656120301471>. Acesso em 10 maio 2025.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOSSA, Leilani; HAZIN, Izabel; COELHO, Pâmela Cadima; HERNÁNDEZ, Hansel Soto; LIMA, Sarah. Contribuições de Piotr Galperin à Psicologia Histórico-Cultural e os desdobramentos para a Educação: uma revisão integrativa. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 602–626, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65932>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. **Intruducción a la psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. 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.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la investigación del Desarrollo intelectual del niño. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich; ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich; ELKONIN, Daniil Borisovich. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 300-315.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. La dirección del proceso de aprendizaje (1965). *In*: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009a, p. 113-119.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos (1959). *In*: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009b, p. 76-79.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. La formación de los conceptos y las acciones

mentales. *In*: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009c. p. 80-90.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Acerca del lenguaje interno (1957). *In*: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009d, p. 91-97.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JÓFILI, Zélia Maria Soares; CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos; BEZERRA DE SÁ, Risonilta Germano. Galperin: bem-vindo à sala de aula! *In*: NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (orgs.). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 369-404.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 13 mar. 2025.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A Inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

LEÓN, Gloria Fariñas. Para leer a Galperin. *In*: NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (orgs.). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 79-100.

LEÓN, Gloria Fariñas; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; SOUZA, Olga Carla Espínola da Hora; PEREIRA, Luiz Fernando. Teoria de Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com Glória Fariñas León a respeito de P. Ya. Galperin. (*In Memoriam*). **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, v. 6, n. 3, p. 685-711, set./dez. 2022.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Venha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**. Centro Municipal de Educação Infantil Reverendo Jonas Dias Martins, 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Venha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. *In*: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Suely. Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825/4249>. Acesso em 22 jun. 2025.

MORAIS, Caio; BORGES, Camila. As regularidades no processo de assimilação: um olhar sobre a educação a partir de Galperin e Talizina. *In*: **Ensino Desenvolvimento: Sistema Galperin-Talizina**. Editora Científica Digital, 2021. p. 167-200. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210705491.pdf>. Acesso em 14 set. 2024.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13673/1/EstudoMediacaoTeoria.pdf>. Acesso em 10 mar. 2025.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. P. Ya. Galperin: vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.).

Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais

representantes russos. 2ª edição. Uberlândia: Edufu, 2015, p. 295-326. Disponível em:

https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wpcontent/uploads/2023/01/Ensino-Desenvolvimental_final.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite; OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Faria. A formação de habilidades gerais no contexto escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. *In*: NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (orgs.).

Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 23-78.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite; OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Faria. A teoria de P. Ya. Galperin e a formação de conceitos teóricos na educação em Ciências: Reflexões críticas e possibilidades. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.4, n.1, p.107-131, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56474>. Acesso em: 11 jun. 2025.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 70–97, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38288>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ORSO, Paulino José. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642710>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Implicações pedagógicas da teoria da formação das ações mentais formulada por Galperin. *In*: CAÇÃO, Maria Izaura;

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto da (orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. Galperin: implicações educacionais da teoria da formação das ações mentais por estágios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1205-1232, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5CnQPKbD3fLxS5tsTTCXL5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2024.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Obras Escogidas. **Tomo IV**. Madrid: Visor, 1984b.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**, 27(2) p. 53-77, 1986 [escrito em 1929]. Disponível em:

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/concrete-psychology.pdf>.
Acesso em 14 ago. 2025.

WERTSCH, James V. (org.). **Vygotsky y la formación social de la mente**.
Barcelona: Paidós, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS”, a ser realizada em “C.E.I. [REDACTED]”. O objetivo da pesquisa é “Investigar e compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, bem como o pensamento metodológico de Galperin acerca da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas para a organização do ensino com crianças na primeira infância no nível da Educação Infantil”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: observação das aulas para avaliar as metodologias e planejamentos dos professores, aplicação de questionários inicial e final aos professores, aplicação de formação com os professores. A Pesquisadora fará observação das práticas da professora e das crianças realizando as atividades propostas pela professora da turma, atividades estas que já fazem parte diariamente do planejamento da professora. Os registros dessas atividades acontecerão por meio de observação acrescida de anotações em diário de bordo, algumas fotografias do momento e gravações. Esclarecemos que as fotos e gravações não serão divulgadas, serão apenas utilizadas pela própria pesquisadora.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são para as crianças: aprendizado de forma mais integral e significativa com potencial impacto no desenvolvimento do psiquismo. Para os professores: formação continuada e desenvolvimento profissional, com acesso a novas metodologias de ensino. Para a escola: melhoria na qualidade do ensino, com potencial impacto positivo nos índices de desenvolvimento infantil e na satisfação dos pais. Quanto aos riscos, não acarretará nenhum tipo de prejuízo moral, material

ou psicológico aos participantes, pois trata-se de atividades que serão realizadas em sala de atividade, no decorrer do horário com a presença da docente regente, envolvendo apenas o manuseio de papéis e materiais pedagógicos, não acarretando nenhum risco material aos participantes da pesquisa. No entanto caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pelo pesquisador.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Mariana Amalia da Costa Cabrioti, [REDACTED], [REDACTED], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 20__.

Pesquisador Responsável

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B
Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Mariana Amalia da Costa Cabrioti, brasileira, solteira, estudante**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº [REDACTED], abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS”**, a que tiver acesso nas dependências da **“ESCOLA”** da **“UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA”**.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação

significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, 24/10/2024.

Ass.: _____

Mariana Amália da Costa Cabriotti

APÊNDICE C

Roteiro de observação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Centro de educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa em nível de Mestrado

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
 CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS
 AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS**

Mariana Amalia da Costa Cabriotti

Roteiro de observação em contexto

- ✓ Registro fotográfico dos espaços da instituição para posterior descrição e análise.
- ✓ Observação do planejamento diário e/ou semanal desenvolvido pelo professor.
- ✓ Observação das atividades desenvolvidas pelo professor, incluindo metodologias e recursos utilizados.
- ✓ Acompanhamento da participação das crianças nas atividades propostas.
- ✓ Descrição das interações entre as crianças, bem como entre elas e o professor.
- ✓ Análise da organização do ambiente e de sua influência na experiência das crianças.

IDENTIFICAÇÃO

Data e horário da observação	
Local de observação (sala de aula, biblioteca, espaço externo etc.)	
Quantidade de crianças da turma	
Turma e faixa etária das crianças	

Organização Geral do Ensino	
Como a rotina da sala de aula está estruturada? Há momentos específicos para diferentes tipos de atividades?	
As crianças têm clareza sobre o que devem fazer em cada momento? Como isso é comunicado a elas?	
Quais são os recursos e materiais utilizados pelo professor?	
Como o espaço físico está organizado para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil?	

Aplicação da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas	
O professor utiliza estratégias que seguem as etapas propostas por Galperin? (motivação, BOA, material/externalizada, verbalização, ação mental internalizada)	
Há evidências de que as crianças estão passando por cada uma dessas etapas? Como isso se manifesta?	
Quais instrumentos mediadores são utilizados pelo professor para auxiliar no processo de internalização do conhecimento?	
O professor realiza alguma forma de diagnóstico do nível de desenvolvimento das crianças antes de iniciar uma nova atividade? (conhecimentos prévios)	
Como ocorre a transição das ações concretas para as ações mentalizadas?	

Desenvolvimento Cognitivo das Crianças	
Como as crianças respondem às mediações realizadas pelo professor?	
Há indícios de avanço na compreensão e execução das atividades ao longo da observação?	
As crianças demonstram autonomia progressiva na realização das atividades propostas?	
Como se dá a participação das crianças na resolução de problemas e na tomada de decisões?	

Métodos Pedagógicos Baseados na Teoria da Formação das Ações Mentais	
Quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelo professor para promover o desenvolvimento das ações mentais?	

<p>As atividades permitem que as crianças avancem progressivamente no domínio do conteúdo?</p>	
<p>Há momentos de socialização e troca entre as crianças para potencializar a aprendizagem?</p>	
<p>Como o professor acompanha e avalia o progresso das crianças ao longo das atividades?</p>	

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

APÊNDICE D

Questionário inicial aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa em nível de Mestrado

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS
AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS**

Pesquisadora: Mariana Amalia da Costa Cabriotti
Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Questionário Inicial (com base nos objetivos da pesquisa)

1) Sobre a Teoria Histórico-Cultural:

- a. Qual é o seu conhecimento prévio sobre a Teoria Histórico-Cultural e sua aplicação na Educação Infantil?
- b. Na sua prática, de que maneira você acredita que a cultura e o meio social influenciam o desenvolvimento das crianças?
- c. Como você vê o papel da interação social e da mediação do adulto no desenvolvimento cognitivo infantil?

2) Sobre a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin:

- a. Você já teve contato com a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin? Se sim, como compreende seus princípios?
- b. Quais são as suas expectativas quanto ao impacto dessa teoria na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças?
- c. Como você definiria, de forma geral, o processo de internalização das ações mentais nas crianças?

3) Sobre métodos pedagógicos e organização do ensino na Educação Infantil:

- a. Que métodos pedagógicos você utiliza atualmente na organização do ensino para crianças? Como eles favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil?
- b. Quais são, na sua visão, as principais dificuldades para implementar novas abordagens pedagógicas no trabalho com crianças pequenas?
- c. Como você considera o papel do planejamento e da estruturação das atividades no desenvolvimento infantil?

APÊNDICE E
Oficina de planejamento

Oficina de Planejamento

Livro: _____

Etapas Motivacional e BOA - 26/05/2025

A primeira etapa denominada como “motivacional” é a etapa que busca instigar o interesse na criança acerca do conteúdo que será trabalhado. Nesta etapa ainda não são apresentados os conteúdos específicos da atividade (Barros, 2020, p. 108). A BOA é a segunda etapa que se baseia em uma orientação teórica, ou conforme Galperin (1987) assinala, a orientação sempre incidirá na qualidade a qual a atividade será executada, e ainda, esse conjunto teórico orientador são as condições dispostas ao aluno no ambiente escolar para a execução das ações propostas. [...] Conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303, tradução nossa), “segundo as investigações de P. Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar a sua parte orientadora” (Cabrioti; Barros, 2024, p. 16).

Etapas Material, Verbal Externa e Mental - 09/06/2025

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto na atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e “[...] a partir daí, se apropriar da cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal” (Barros, 2020, p. 109). A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde a etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizada). É neste momento que a linguagem até então externa passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados (Cabrioti; Barros, 2024, p. 17).

	1ª	2ª
Etapa	Motivacional	BOA
Atividades		

	3 ^a	4 ^a	5 ^a
Etapa	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
Atividades			

APÊNDICE F

Questionário final aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa em nível de Mestrado

**O ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS
AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS**

Pesquisadora: Mariana Amalia da Costa Cabriotti
Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Questionário Final (para avaliar os resultados com base nos objetivos)

1) Princípios da Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil:

- a. Após a experiência com a aplicação dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, como você vê a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e o ambiente cultural?
- b. De que forma essa teoria contribuiu para o entendimento do papel do adulto sujeito que medeia o conhecimento e a aprendizagem?

2) Impacto da Teoria da Formação das Ações Mentais de Galperin:

- a. Em sua visão, quais foram os principais impactos da Teoria da Formação das Ações Mentais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
- b. Como você assiste a internalização das ações mentais pelas crianças durante as atividades planejadas?
- c. Houve mudanças em sua compreensão sobre as etapas do desenvolvimento mental e sua importância no ensino infantil?

3) Efetividade dos métodos pedagógicos:

- a. Na sua opinião, quais métodos pedagógicos baseados na Teoria de Galperin foram mais práticos na organização do ensino?
- b. Em quais aspectos você notou mudanças na forma de organizar o ensino e planejar atividades pedagógicas para crianças pequenas?
- c. Como você pretende aplicar os conhecimentos adquiridos sobre esses métodos pedagógicos no futuro?
- d. O que a formação ofertada significou para você?

APÊNDICE G

Material de apoio – Internalização

Internalização

Os processos de **internalização**, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2013, p. 271).

Mas para que exista apropriação é preciso também que exista **internalização**, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente). O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual (Rego, 2014, p. 109).

Por exemplo, o conceito de interiorização que normalmente é interpretado como movimento de fora para dentro, e frequentemente é compreendido no sentido famoso da definição ideal como algo “material, transplantado para a cabeça da pessoa e que se transformou dentro dela”, é muito duvidoso. Assim, por exemplo, nessa questão-chave, o conteúdo da disciplina que é ofertado à criança externamente (pelos professores, pedagogos, responsáveis) de uma forma incompreensível é “transplantado” magicamente para a cabeça da criança e, posteriormente, de forma ainda mais mágica, se transforma dentro de sua cabeça em funções psíquicas, em capacidades, em conhecimentos, em saberes e demais recheios da psique, da consciência, da personalidade. Nesse caso, o movimento não parte do sentido para o significado, como é e deve ser de acordo com a teoria histórico-cultural, mas ao contrário, como insistia A. N. Leontiev (1975), do significado objetivo externo da palavra ou da ação para seu sentido pessoal interno. É possível que exatamente por isso o significativo volume de sabedoria escolar e de conteúdo de instrução previsto pelos programas educacionais não seja nem um pouco empregado pelos estudantes em sua vida cotidiana (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 30-31).

Referências

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A Inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE H
Declaração de Concordância da Instituição

Declaração de Concordância da Instituição

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de
Instituição Coparticipante**

Código INEP: 41364732

Londrina, 24 de Setembro de 2024.

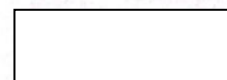
Ilma. Sra. Profa.
Dra. Adriana Lourenço Soares
Russo Coordenadora do CEP/UEL
Senhora Coordenadora

Declaramos que nós, do C.E.I. [REDACTED] estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS" sob a responsabilidade de Mariana Amalia da Costa Cabriotti, RG nº. [REDACTED], CPF nº [REDACTED], mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, com orientação da Profª. Drª. Marta Silene Ferreira Barros, nas nossas dependências tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 28/02/2026.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa ocorrerão com os professores que atuam com crianças da Educação Infantil os quais responderão a um questionário, a pesquisadora irá analisar as carências acerca da organização do ensino com crianças na primeira infância no nível da Educação Infantil e, propor um curso de Formação Continuada, com vistas a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico envolvendo uma práxis intencional e o processo de desenvolvimento psíquico da criança. O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

[REDACTED]
Responsável pela Instituição



ANEXOS

ANEXO A

Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 42			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: MARIANA AMALIA DA COSTA CABRIOTI			
6. CPF: 403.638.038-90	7. Endereço (Rua, n.º): GUILHERME FAREL GLEBA FAZENDA PALHANO LONDRINA PARANA 86055650		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 43996393475	10. Outro Telefone:	11. Email: cabriotimariana@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 01, 10, 24		<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CECA - Programa de Mestrado em Educação	
15. Telefone: (43) 3371-4071	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Tony Honorato	CPF: 288.162.848-88		
Cargo/Função: coordenador do PRedu/UEL			
Data: 02, 10, 2024	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div>		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS

Pesquisador: MARIANA AMALIA DA COSTA CABRIOTI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83776824.9.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.226.394

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas abaixo foram extraídas do documento

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2388478.pdf

Este trabalho tem por objetivo investigar e compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, bem como o pensamento metodológico do Galperin acerca da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas para a organização do ensino com crianças na primeira infância no nível da Educação Infantil, objetivando a investigação de métodos pedagógicos baseados na Teoria da Formação das Ações Mentais e sua eficácia na organização do ensino para crianças na Educação Infantil. Portanto, cabe questionar: De que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapa podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil? A pesquisa elegida para a realização do estudo será de natureza descritiva, com tratamento de dados qualitativos, fundamentada no método crítico-dialético; quanto aos procedimentos técnicos, será de cunho bibliográfico e pesquisa-ação.

Critério de Inclusão:

Professores do C.E.I selecionado e que estejam em atuação nas turmas de CB (creche-bebê), C1, C2 e C3.

Alunos do C.E.I das turmas CB (creche-bebê), C1, C2 e C3.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.226.394

Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Mariana.pdf	06/10/2024 18:58:00	CABRIOTI	Aceito
----------------	--------------------------	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 14 de Novembro de 2024

Assinado por:

Alessandra Lourenço Cecchini Armani
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Planejamento das professoras

Oficina de Planejamento

Livro: *Muito Cansado e Bem Agradado*

Etapas Motivacional e BOA - 26/05/2025

A primeira etapa denominada como "motivacional" é a etapa que busca instigar o interesse na criança acerca do conteúdo que será trabalhado. Nesta etapa ainda não são apresentados os conteúdos específicos da atividade (Barros, 2020, p. 108). A BOA é a segunda etapa que se baseia em uma orientação teórica, ou conforme Galperin (1987) assinala, a orientação sempre incidirá na qualidade a qual a atividade será executada, e ainda, esse conjunto teórico orientador são as condições dispostas ao aluno no ambiente escolar para a execução das ações propostas. [...] Conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303, tradução nossa), "segundo as investigações de P. Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar a sua parte orientadora" (Cabrioti; Barros, 2024, p. 16).

Etapas Material, Verbal Externa e Mental - 09/06/2025

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto no atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e "[...] a partir daí, se apropriar da cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal" (Barros, 2020, p. 109). A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde a etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizado). É neste momento que a linguagem até então externa passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados (Cabrioti; Barros, 2024, p. 17).

	1º	2º
Etapa	Motivacional	BOA
Atividades	<p>Questões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde você dormem? E se pudesse com quem você moraria? - Você tem animais em casa? Quais? E como eles dormem? - Se você tivesse um "jocão" (exemplo) onde ele dormiria e como dormiria? - Quais animais podem dormir em casa? E quais podem dormir em floresta ou no lago? <p>- A</p>	<p>ditura do livro "muito corado a bem acordado", utilizo de diferentes objetos para contação, como: piço de li-go, tecido TNT.</p> <p>Assim, cada dia podemos realizar a contação da história com diferentes narração, um dia, piço de lago, no outro o TNT, outro dia queira, brinquedos, entre outros.</p>

- Tipos De Animais

Oficina de Planejamento

Livro: _____

Deleu?

Etapas Motivacional e BOA - 26/05/2025

A primeira etapa denominada como "motivacional" é a etapa que busca instigar o interesse na criança acerca do conteúdo que será trabalhado. Nesta etapa ainda não são apresentados os conteúdos específicos da atividade (Barros, 2020, p. 108). A BOA é a segunda etapa que se baseia em uma orientação teórica, ou conforme Galperin (1987) assinala, a orientação sempre incidirá na qualidade a qual a atividade será executada, e ainda, esse conjunto teórico orientador são as condições dispostas ao aluno no ambiente escolar para a execução das ações propostas. [...] Conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303, tradução nossa), "segundo as investigações de P. Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar a sua parte orientadora" (Cabrioti; Barros, 2024, p. 16).

Etapas Material, Verbal Externa e Mental - 09/06/2025

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto na atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e [...] a partir daí, se apropriar do cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal" (Barros, 2020, p. 109). A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde a etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizada). E neste momento que a linguagem até então externa passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados (Cabrioti; Barros, 2024, p. 17).

	1º	2º
Etapa	Motivacional <i>Modelo de Comins</i>	BOA
Atividades	<p>Introduz um texto sobre o tapete, a professora lê e apresenta o livro e as imagens correspondente nele. Os estudantes são estimulados a falar um pouco sobre cada um e lembrar cada um.</p> <p>Posteriormente são utilizadas as cores de pontos para a construção de uma obra que forma o tapete. Os alunos se identificam os livros de</p>	<p>A professora lê para os alunos a história, utilizando o livro para apresentar o personagem e sua história, que é o tema principal.</p> <p>Depois a história é lida para os alunos e eles são estimulados a falar sobre a história e os personagens.</p>

Etapa	3º	4º	5º
Atividades	<p>Formação da ação no plano material</p> <p>Montamos nos corredores, cada grupo foi trabalhar imagens empurradas e pontas, para garantir as experiências e ser possível para os alunos na tentativa de quem com os materiais e sua habitat.</p>	<p>Formação da ação no plano da linguagem externo</p> <p>Na aula anterior, com as experiências e mediações da professora, após termos feito a familiarização da história, as crianças foram na tentativa de entender as formas que elas utilizam, e utilizando uma linguagem mais separada e elementos para voltar sobre o que mais gostou mais.</p>	<p>Mental</p>

Oficina de Planejamento

Livro: _____

Barros

Etapas Motivacional e BOA - 26/05/2025

A primeira etapa denominada como "motivacional" é o etapa que busca instigar o interesse na criança acerca do conteúdo que será trabalhado. Nesta etapa ainda não são apresentados os conteúdos específicos da atividade (Barros, 2020, p. 108). A BOA é a segunda etapa que se baseia em uma orientação teórica, ou conforme Galperin (1987) assinala, a orientação sempre incidirá na qualidade a qual a atividade será executada, e ainda, esse conjunto teórico orientador são as condições dispostas ao aluno no ambiente escolar para a execução das ações propostas. [...] Conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303, tradução nossa), "segundo as investigações de P. Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar a sua parte orientadora" (Cabrioti; Barros, 2024, p. 16).

Etapas Material, Verbal Externa e Mental - 09/06/2025

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto na atividade de estudo, podendo ser desenvolvido em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e "[...] a partir daí, se apropriar da cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal" (Barros, 2020, p. 109). A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde o etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizada). E neste momento que a linguagem até então externo passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados (Cabrioti; Barros, 2024, p. 17).

	1º	2º
Etapa	Motivacional	BOA
Atividades	<p>NIVEL 3</p> <p>Resgataron quais são os transeptos aquáticos?</p> <p>Quais transeptos podem ser um mar e quais não podem?</p> <p>Trabalhar os medidos dos puzos, os cecis que eu tem</p> <p>Trabalhar os medidos dos transeptos</p>	<p>Desembarçaram um mar baixo com água, para baixo, e equários e equários um mar sobre o fundo do mar, para a comparação de história não fizes enquanto para um mar do mar.</p> <p>Segun tempinhos, para unido os puzinhos.</p> <p>Dejou o jogar com cecis de eis.</p>

	3º	4º	5º
Etapa	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externo	Mental
Atividades	<p>Manusear tecidos com venetas e procuradores de amirantes equívocos, em seguida importantes um mutual, com os venetas de cada animal equívocos.</p> <p>Com professoras não realizadas através dos animais práticos dos países cuíngos.</p>	<p>Com professoras não tergo um equívoco com diferentes tipos de puros e com transformações de puros e com transformações de massas. As crianças observam a vida integrada com a professora e ela dará algumas informações sobre essas amirantes. A professora irá reunir as informações que os alunos irão expressar.</p> <p>Regulando Onde tem?</p>	

*Oficina de Planejamento*Livro: NHAC! Flavio César

Etapas Motivacional e BOA - 26/05/2025

A primeira etapa denominada como "motivacional" é a etapa que busca instigar o interesse no criança acerca do conteúdo que será trabalhado. Nesta etapa ainda não são apresentados os conteúdos específicos da atividade (Barros, 2020, p. 108). A BOA é a segunda etapa que se baseia em uma orientação teórica, ou conforme Galperin (1987) assinala, a orientação sempre incidirá no qualidade a qual a atividade será executada, e ainda, esse conjunto teórico orientador são as condições dispostas ao aluno no ambiente escolar para a execução das ações propostas. [...] Conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303, tradução nossa), "segundo as investigações de P. Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar a sua parte orientadora" (Cabriotti; Barros, 2024, p. 16).

Etapas Material, Verbal Externa e Mental - 09/06/2025

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto na atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e [...] a partir daí, se apropriar da cultura acumulado historicamente, que é transmitida de forma verbal" (Barros, 2020, p. 109). A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde a etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizada). É neste momento que a linguagem até então externa passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados (Cabriotti; Barros, 2024, p. 17).

Força motora = 5 anos (P5)
 contatos = cada alimentação

	1º	2º
Etapa	Motivacional	BOA
Atividades	<p>capuzar a capa de lince e fazer os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quem é a boca da capa de lince? - A boca de lince se parece com sua boca? - O que nessa boca ^{está} comendo? - Os animais tem dentes? - O que os animais comem? 	<p>história de lince, discutir e assuntos de lince. É discutir que manipulam o lince sem ter de os fazerem em seguida apresentar os personagens de forma física, para que comparem a cada alimentação substituída no lince.</p>

analisar (sua)
 analisar (sua)
 inserir (comando)
 manipular (qual)
 AVE (passagem)
 HUMANO (meu)

