

O PAPEL DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DE ESTUDO

THE TEACHER'S ROLE IN STUDY ACTIVITY

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

Andreia dos Santos OLIVEIRA¹
Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTTO²

RESUMO: Este artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo refletir sobre o papel do professor na Atividade de Estudo. Para isso abordamos inicialmente as contribuições da Teoria histórico-cultural para a formulação de práticas pedagógicas, em seguida apresentamos o conceito e a estrutura da Atividade de Estudo e, por fim, as funções do professor que se propõe a inovar o fazer educativo e incorpora em sua prática pedagógica a Atividade de Estudo. Como resultados temos que, se firmamos nossa prática na concepção da Teoria histórico-cultural cuja defesa está em torno de um homem social formado por meio das relações estabelecidas, o papel do professor como sujeito mais experiente é indispensável. A ele cabe ser o organizador dos processos educacionais que têm como principal objetivo a formação omnilateral humana, e isso passa pela formação do pensamento abstrato.

Palavras-chave: Papel do professor. Atividade de Estudo. Ensino Desenvolvente.

ABSTRACT: *This review article aims to reflect on the teacher's role in the Study Activity. For this we initially approach the contributions of the historical-cultural Theory to the formulation of pedagogical practices, then we present the concept and the structure of the Study Activity and, finally, the functions of the teacher that proposes to innovate the educational practice and incorporates in its pedagogical practice the Study Activity. As a result we have that if we firm our practice in the conception of the Historical-Cultural Theory whose defense is around a social man formed through the established relations, the teacher's role as more experienced subject is indispensable. It is up to him to be the organizer of the educational processes that have as their main objective human omnilateral formation, and this goes through the formation of abstract thought.*

Keywords: *Role of the teacher. Study Activity. Developmental Teaching.*

RESUMEN: *Este artículo de revisión tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del profesor en la actividad de estudio. Para esto abordamos inicialmente las contribuciones de la Teoría histórico-cultural a la formulación de prácticas pedagógicas, luego presentamos el concepto y la estructura de la Actividad de Estudio y, finalmente, las funciones del profesor que propone innovar la práctica educativa e incorpora en su práctica pedagógica la actividad de estudio. Como resultado, tenemos que si establecemos nuestra práctica en la concepción de la Teoría Histórico-Cultural*

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília. Professora do Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-9757>, E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília, Marília, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0620-4613>, E-mail: cyntiaunespmarilia@gmail.com.

cuya defensa es en torno a un hombre social formado a través de las relaciones establecidas, el papel del maestro como sujeto más experimentado es indispensable. Depende de él ser el organizador de los procesos educativos que tienen como objetivo principal la formación omnilateral humana, y esto pasa por la formación del pensamiento abstracto.

Palabras clave: *Papel del profesor. Actividad de Estudio. Enseñanza del Desarrollo..*

Introdução

Este gênero discursivo versa sobre o papel do professor na Atividade de Estudo. Consideramos importante discorrer sobre a temática, por considerar as importantes contribuições da Teoria histórico-cultural para os processos educacionais formais. Formulada pelo psicólogo Vigotski e seus seguidores, a teoria que considera o homem como ser histórico e cultural explicou como ocorre o desenvolvimento humano. Desde então, pesquisas educacionais buscam nela contribuições para pensar em práticas pedagógicas que contribuam com esse desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar Leontiev (2001) e sua Teoria da Atividade e Davidov (1986) e a formulação da Teoria da Atividade de Estudo.

Propomos, nesse artigo, primeiramente apontar algumas das contribuições da Teoria histórico-cultural formulada por Vigotski e seus seguidores para os processos educacionais. Em seguida, abordaremos a necessidade de uma Educação Desenvolvente para a formação integral do ser humano. E por fim, apresentaremos o papel do docente que pretende alicerçar sua prática na Atividade de Estudo formulada por Davidov.

As contribuições da Teoria histórico-cultural para a prática educativa

A Teoria histórico-cultural teve origem no século XX a partir dos estudos de Vigotski e seus seguidores, e desde então tem influenciado os modos de conceber o processo de ensino e a aprendizagem escolar. Esta teoria parte de uma ideia revolucionária ao buscar a compreensão do ser humano e sua forma de aprendizado. Para isso, contrariou as teorias inatistas, vigentes à época, ao defender o homem como ser histórico e social sendo, portanto, constituído a partir das relações sociais estabelecidas com a sociedade.

Para Vigotski (2018) nós não nascemos homens, tornamo-nos a partir do momento em que desenvolvemos as funções psíquicas superiores. Para tanto, passamos

por um processo que vai da hominização à humanização. Isso significa que ao nascer não possuímos todos os elementos necessários para o nosso desenvolvimento, contudo temos potencialidades para isso, desde que elas sejam devidamente trabalhadas.

Ao elaborar a tese de que o desenvolvimento humano não é natural como acreditava-se, mas fruto das aprendizagens, a Teoria histórico-cultural (THC) concede papel fundamental à educação e ao professor. É por meio de uma educação formal que o homem pode evoluir de suas funções elementares, características do homem biológico, para as funções psíquicas superiores, inerentes ao homem social. Somos, portanto, diferentes dos animais irracionais, como defendeu Leontiev (2004). Para ele, enquanto os animais adaptam-se ao meio em que vivem, nós humanos apropriamo-nos das conquistas humanas ao longo do tempo. Reconhecer que não somos apenas biológicos, mas também sociais é um avanço importante para pensar os processos educacionais, como aponta Leontiev:

Com efeito, por outro lado, os fatos indicam que as aptidões e as funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmite segundo as leis da hereditariedade (LEONTIEV, 2004, p. 268).

Luria (2001), amparado pelas concepções de Vigotski, afirma que para o desenvolvimento humano ocorrer, é preciso formar processos psicológicos superiores dos quais fazem parte as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Esses elementos podem ser desenvolvidos por meio da Atividade de Estudo, como veremos na próxima sessão deste artigo. A constituição desses processos superiores, defendida por Vigotski está diretamente ligada às relações constituídas socialmente que têm o signo, principalmente em sua forma verbal, como elemento mediador.

Luria (2001) defende que as relações sociais não ocorrem de forma passiva, de modo que o indivíduo apenas recebe e internaliza os conhecimentos humanos, tornando-se assim produto do meio, mas ao contrário, a relação com outros sujeitos dá-se de forma ativa e o indivíduo não se adapta ao ambiente, mas contribui para a sua criação e transformação: “[...]através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma” (LURIA, 2001, p. 15).

Nas relações sociais, o homem desenvolve-se, configurando o processo de hominização para humanização, isto é, nascemos seres biológicos e apenas com as apropriações sociais e culturais desenvolvemo-nos e nos tornamos humanos. Trata-se do

desenvolvimento das funções psíquicas superiores (LEONTIEV, 2004). A educação tem destaque preponderante neste processo, já que uma ação pedagógica respaldada por essa teoria requer que a escola deixe de conceber as aprendizagens dos alunos como algo natural, dependente de maturação para assumir-se como responsável por criar condições para o despertar de novas necessidades que colaborem com o aprendizado e o desenvolvimento. Sabendo disso, Libâneo (2004, p. 6) posiciona-se contra as teorias inatistas e esclarece:

[...] considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Pensar uma educação embasada na escola de Vigotski requer a compreensão de que o desenvolvimento está interligado ao aprendizado e não o contrário. Aprendizagem e Desenvolvimento não são sinônimos, mas um ensino organizado de forma correta, intencional, planejado, contribui para a aprendizagem que colabora com o desenvolvimento. Para a THC, sem a aprendizagem não há como o homem apropriar-se das funções psíquicas superiores e desenvolver-se (VYGOTSKI, 2001a). Tanto que o precursor desta Teoria nos orienta: “[...]a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKI, 2001a, p. 115).

Nessa perspectiva, a escola não deve esperar que o aluno se desenvolva como se isso dependesse exclusivamente de fatores biológicos para em seguida ensiná-lo, mas é papel da educação criar condições favoráveis, planejadas, intencionais para proporcionar o desenvolvimento humano, já que: “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001a, p. 116). As teorias anteriores a Vigotski defendiam que primeiro deveríamos esperar o desenvolvimento da criança para apenas posterior a isso ensiná-las. O bielo-russo, em seus estudos, refutou esta tese e elaborou a sua própria: “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial³” (VYGOTSKI,

³ O termo zona de desenvolvimento potencial ou proximal foi desenvolvido por Vigotski para abordar aquilo que a criança ainda não consegue realizar por si só e depende, portanto, do auxílio de um sujeito mais experiente (VYGOTSKII, 2001).

2001a p. 116). Vigotski critica as teorias defensoras da independência do desenvolvimento e da aprendizagem, porque elas não permitem sequer o questionamento dessas contribuições. Com isso, excluem o papel do social e da cultura, elementos caros à THC, conforme defende Leontiev (2004, p. 270):

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 doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.

Assim sendo, consideramos a impossibilidade de aprendermos e desenvolvermos de forma isolada do social. Isso não nos foi dado pela natureza, mas é fruto de nossas conquistas ao longo do tempo. As relações sociais têm tamanha importância que Vigotski (1989, 2001a, 2010), defende: todo aprendizado ocorre ao menos duas vezes, primeiro no social, em relação denominada por ele de intersíquica, e em seguida no individual, relação intrapsíquica. O processo de reconstruir internamente uma ação externa é denominado de internalização. O aprendizado ocorre de fora para dentro, surge das relações sociais e após isso é internalizado pelo indivíduo tornando-se parte de sua característica individual. Esse processo de internalização é requisito indispensável para a humanização (VIGOTSKI, 1989, p. 64):

Por isso, vemos a importância das relações externas para a constituição do indivíduo e o aprimoramento de suas capacidades superiores. Por meio das relações sociais o homem ultrapassa as funções biológicas e conquista novas funções psicológicas: “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1989, p. 33). Ainda a respeito das funções psíquicas superiores é Vigotski (2000, p. 26) quem afirma: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”, ou seja, não há o “eu” sem o “tu”.

Outra importante contribuição da THC para o ensino escolar é a ideia de que “O bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 114). Para comprovar esta tese, Vigotski (1999, 2001a) elaborou dois conceitos fundamentais que devem ser considerados nos processos envolvendo as mediações nos centros de educação formal. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. Para o psicólogo russo: “[...]o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser definido referindo-se pelo menos a dois níveis: “[...]”

o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2001a p. 113). Há distinções estabelecidas por Vigotski a respeito desses dois conceitos que devem ser considerados em todo o processo educacional. Aquilo que a criança é capaz de fazer sem a ajuda de outro, sujeito mais experiente, denomina-se zona de desenvolvimento real, já o que a criança faz apenas com o auxílio de um sujeito mais experiente é a zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2001a). Ao elaborar esses dois conceitos, o bielo-russo também propõe o que para ele seria o mau ensino: “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VIGOTSKI, 2001a, p. 114).

A partir das contribuições de Vigotski sobre o aprendizado humano, vários de seus seguidores prosseguiram suas pesquisas e elaboraram teses importantes para os processos de educação formal. Exemplo disso é Leontiev e seu conceito de atividade e Davidov e sua formulação da Atividade de Estudo, esta última base de um ensino desenvolvimental. A partir de agora passaremos a expor os conceitos e a estrutura dessa atividade que em muito pode contribuir para a formação e o desenvolvimento humano.

Atividade de Estudo e sua relação com o Ensino Desenvolvimental

Uma importante contribuição à educação formal é que aprendemos por meio de Atividade. O termo atividade foi desenvolvido por Leontiev e seus colaboradores durante as décadas de 1930 a 1950. Para Repkin (2014) o termo atividade foi recuperado da Filosofia alemã por Karl Marx e em seguida emprestado aos psicólogos para nomearem as ações que contribuem para uma educação desenvolvente, isto é, aquela que tem por meta o desenvolvimento omnilateral. Para identificar se uma educação é desenvolvente ou não, basta nos questionarmos sobre o sujeito do processo de ensino. Se este sujeito for o aluno temos uma educação desenvolvente, contudo se ele for um receptor de conteúdos temos a educação tradicional que pouco contribui para o desenvolvimento humano (REPkin, 2014).

Leontiev (2001, p. 68) afirma que não é qualquer ação que pode ser chamada de atividade. Mas apenas os processos que: “[...]realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. É por meio da atividade que o sujeito melhor aprende, melhor se relaciona com o social. É ela que

promove o sujeito ser agente do processo. A atividade foi definida como sendo: “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p. 68).

Davidov (1986) esclarece-nos sobre os vários tipos de atividades, dependendo da faixa etária da criança, entretanto nosso objeto de estudo neste artigo é a Atividade de Estudo. Esta caracteriza-se, na perspectiva de Davidov (1986) por ser a atividade principal das crianças em idade escolar. Visa à formação teórica, à capacidade de análise do objeto e ainda de reconhecer os elementos essenciais do objeto. Isso porque, na concepção de Vigotski “A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma questão prática de enorme importância” (VYGOTSKI, 2001b, p. 181, tradução minha).

A formação teórica, a capacidade de análise e síntese, essenciais à atividade de estudo, requer que o estudante seja agente do processo de aprendizagem e não receptor passivo. Nesse sentido, a Atividade de Estudo se contrapõe aos modelos educacionais tradicionais, vigentes ainda hoje, exemplificados da seguinte maneira: O aluno chega à escola, senta-se em suas cadeiras enfileiradas, o professor informa o conteúdo a ser estudado, apresenta o conceito do conteúdo para o aluno, exige a sua memorização a partir de atividades de repetição. Nesse sentido, os alunos vão à escola, muitas vezes, para realizar exercícios e não atividades, tendo em vista que para muitos os motivos de realização dessas ações pontuais são externos e em nada coincidem com o seu objetivo final. Fazem para obter notas, aprovações e não serem punidos. Ou seja, “Métodos de ensino passivos[...]” que “[...]levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária”. (DUSAVITSKII, 2014, p. 79). Na concepção de Repkin (2014) métodos tradicionais como estes descritos acima são ineficazes, pois exigem dos escolares a execução de tarefas puramente funcionais que em nada contribuem para o desenvolvimento humano.

Pensando em superar o ensino tradicional, a Atividade de Estudo foi desenvolvida na década de 1970 pelo russo Davídov, que preocupado com um ensino que formasse as crianças para o mundo contemporâneo, com todas as suas exigências, formulou, baseado na teoria da Atividade de Leontiev, a teoria da Atividade de Estudo. Esta é importante meio para o ensino desenvolvimental. Este ensino caracteriza-se por formar, desenvolver e preparar alunos capazes de resolver problemas toda vez que se deparar com eles, pois “Para viver no mundo incerto que enfrentamos no século XXI, a

criança deve adquirir a capacidade de resolver de forma independente problemas de autoescolha ocupacional e social” (DUSAVITSKII, 2014, p. 79).

A Atividade de Estudo é basilar em um ensino que esteja preocupado em formar conceitos teóricos nos estudantes, pois o seu conteúdo é o conhecimento teórico (DAVIDOV, 1986). Proporcionar meios para que os alunos pensem, formulem os conceitos exige um processo de investigação e não de memorização. Portanto, a Atividade de Estudo requer “[...]domínio da generalização teórica do conhecimento - dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado (REPKIN, 2014, p. 93). Trata-se de enxergar o aluno como investigador, sujeito de sua aprendizagem. Mas não devemos confundi-lo com os cientistas, pois enquanto estes criam os conceitos, as crianças por meio da Atividade de Estudo apropriam-se deles ao passo que percorrem processos análogos da construção do conhecimento (DAVIDOV, 1986).

A Atividade de Estudo foi definida por Dusavitskii (2014, p. 80) como sendo:

[...] um método radicalmente novo de ensinar. Prevê a organização de atos independentes pelas crianças que assegurem sua análise e generalização substantivas do material de estudo. No processo de análise, as crianças descobrem a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento dado.

São muitas as distinções de uma Atividade de Estudo para outras de natureza tradicional, entretanto a diferença mais latente situa-se em seu objetivo e resultado, visto que seu objetivo nunca é mudar o objeto estudado, mas o sujeito da atividade (REPKIN, 2014). Essa característica é fundamental, tendo em vista que “[...]a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas na medida em que ela se torna sujeito” (REPKIN 2014, p. 88).

Outro fator importante defendido por Repkin (2014) é o fato de que quando os alunos estão envolvidos em uma Atividade de Estudo eles não aprendem apenas os modos de ação, mas os princípios que regem esta ação. Dessa maneira, eles podem estender este conhecimento quando se depararem com um problema parecido com este que resolveram, ou seja, este fator visa formar o sujeito independente, capaz de encontrar soluções aos problemas propostos.

Sendo a Atividade de Estudo fundamental para o ensino desenvolvimental, questionamos: Quais seriam as etapas de uma atividade que tem por objetivo a formação do conceito teórico e a independência do sujeito? É sobre isso que nos debruçaremos nos parágrafos seguintes: a estrutura da Atividade de Estudo.

Repkin (2014) defende que, ao longo de nossa vida, estaremos envolvidos em vários tipos de atividades e nem todas serão de estudo. Então a questão que ele propõe é a seguinte: Em que momento de nossa vida devemos envolver-nos em uma Atividade de Estudo? Pergunta esta respondida por ele mesmo: sempre que estivermos diante de um problema cuja solução ainda não seja conhecida por nós. O autor nos alerta ainda que os alunos devem ter muito interesse em resolver essa tarefa, caso contrário a abandonarão.

Portanto, para que se tenha a Atividade de Estudo é preciso a formulação de um problema a ser resolvido. É o que Repkin (2014, p. 96) sintetizou da seguinte forma: “[...]transformação de uma situação problema em uma situação de estudo [...]”. A partir disso, iniciam-se os passos da Atividade de Estudo, sintetizadas por Davidov (1986) da maneira exposta abaixo:

Davidov (1986) esclarece que o primeiro momento da Atividade de Estudo ocorre pela transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado. Trata-se da análise de um objeto, compreendê-lo para além de sua aparência e encontrar a sua essência. Essa ação é fundamental para encontrar a solução do problema, ou seja, a redução do sensível ao abstrato: “É através de tais tentativas que alguém tateia e destaca as propriedades do objeto que anteriormente não eram levadas em conta” (REPKIN 2014, p. 98). A Atividade de Estudo envolve abstrações e generalizações do objeto estudado. Nas palavras de Davidov (1986, p. 165): “A exposição do conhecimento científico se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos.” É a abstração substancial inicial que tem por finalidade revelar a célula do objeto estudado. Essa etapa exige dos educandos a análise mental. Nesta etapa, o pensamento das crianças vai do geral para o particular (DAVIDOV, 1986).

A segunda etapa da Atividade de Estudo, proposta por Davidov (1986) é a Modelação. Trata-se de momento importante, pois os alunos deverão utilizar a relação universal do objeto, encontrada na primeira ação, para montar um modelo utilizando signos não verbais ou mistos que revelem, ao final, a essência do objeto. O objetivo desta etapa é fixar as características internas do objeto que não podem ser encontradas superficialmente. Para a modelação podemos usar os gráficos, mapas conceituais, maquete, entre outros. Para Davidov (1986, p. 174) este momento é imprescindível para a assimilação “[...]dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”. Nesta fase, o conceito do objeto começa a ser desvelado, pois ao reconhecer os

elementos essenciais de sua construção é possível iniciar sua conceitualização (DAVIDOV, 1986).

Decorrida a modelação, os estudantes passam ao terceiro momento da Atividade de Estudo nomeada por Davidov (1986) de transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em sua “forma pura”. Trata-se de transformar e reconstruir os modelos feitos na etapa anterior. É um movimento inverso ao da modelação. Primeiro o aluno sintetizou as características internas do objeto, transformando-o em um modelo. Agora, a partir do modelo, ele deve transformar e reconstruir o objeto estudado. Trata-se da transformação do abstrato ao concreto pensado, ou seja, o conceito. Este momento possibilita ao escolar distinguir o que de fato faz parte da essência do objeto para utilizar esses conceitos na próxima etapa (DAVIDOV, 1986).

A quarta etapa é construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral, segundo Davidov (1986). Trata-se da formalização do conhecimento, da construção de conceitos teóricos a partir de tudo que foi estudado. Para Davidov (1986) é o momento de concretização da tarefa inicial. Se a criança alcançou esta etapa, ela terá se tornado autônoma, pois ela exige que “[...] as crianças concretizem a tarefa de aprendizagem inicial e a convertam na diversidade de tarefas particulares que podem ser solucionadas por um procedimento único (geral), assimilado durante a execução das ações anteriores de aprendizagem” (DAVIDOV, 1986, p. 175).

As duas últimas etapas, controle e avaliação, são de suma importância para a assimilação dos conhecimentos, na perspectiva de Davidov (1986). A fase de controle deve estar presente em todas as etapas, pois é ela que irá garantir se determinada etapa foi cumprida satisfatoriamente ou não, isto é, os estudantes devem verificar em que medida as ações de estudo correspondem às condições e exigências da tarefa em questão. Já a avaliação é momento em que os estudantes analisam se alcançaram ou não os objetivos da tarefa de estudo, se o conhecimento foi ou não assimilado. Não se trata de uma simples constatação, mas de uma análise qualitativa do que foi alcançado (DAVIDOV, 1986).

Ao realizar todas as etapas da Atividade de Estudo, a criança terá formado um conceito teórico sobre o objeto estudado e a diferença principal de outras formas de ensino é que este conceito não foi lhe dado, mas construído paulatinamente. Se feito da

forma correta, o sujeito torna-se mais autônomo, pois compreendeu os passos que deve percorrer na resolução de problemas parecidos.

O papel do professor na Atividade de Estudo

Durante toda a etapa da Atividade de Estudo o aluno é um sujeito ativo e isso pode inclusive causar dúvidas sobre a necessidade do professor neste tipo de ensino. Mas é importante ressaltar a importância do professor em todas as etapas do desenvolvimento da Atividade de Estudo. Entretanto não estamos a falar daquele professor tradicional que leva os conceitos prontos aos seus alunos para serem memorizados e considera-se o detentor do conhecimento, enquanto os alunos são folhas de papel em branco, tábula rasa esperando pelos conhecimentos trazidos por ele como tanto criticou Vigotski (2018) em sua primeira aula, mas de um professor moderno, cuja descrição nos apresenta Dusavitskii (2014, p. 82): “[...]é aquele que ama a criança, que conhece e compreende a mente da criança. Ele deve saber como trabalhar com o pensamento e a consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a autoatividade das crianças”.

Para Vigotski (2010) o professor deve ser compreendido como o sujeito mais experiente da relação de ensino e aprendizagem. É ele “[...]o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). O psicólogo bielorrusso prossegue sua defesa em torno de um processo educacional que “[...]é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 2010, p. 79). Nessa perspectiva, não há uma relação de superioridade, mas de colaboração, cooperação entre os sujeitos envolvidos para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Dentro de uma educação desenvolvimental, é papel do professor “[...] desde as séries iniciais [...] garantir aos estudantes a apropriação teórica da realidade, sendo essa a essência da Atividade de Estudo” (MOURA et al, 2016, p. 85). Logo, sendo função do processo educacional formar nos alunos o pensamento teórico, como defendem os autores da Teoria histórico-cultural cabe ao professor “[...] organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a formação desse pensamento” (MOURA et al, 2016, p. 86).

Ainda segundo Moura et al (2016), é papel do ensino promover aproximações dos estudantes com determinados conhecimentos e, para isso ocorrer de forma eficaz,

cabe ao professor dominar o seu objeto de ensino já que este se tornará o objeto de estudo dos aprendizes. Dominar este objeto significa compreendê-lo além de sua aparência e dominar a sua essência. Isso requer um professor com uma sólida formação disciplinar e teórica a respeito dos conteúdos que precisa ensinar. Moura et al (2016) nos diz que para o objeto de ensino transformar-se em objeto de aprendizagem é preciso a compreensão dos escolares como tal e para isso cabe ao docente proporcionar situações em que surjam necessidades de compreensão. É preciso fazer com que os objetivos da atividade sejam eficazes e não apenas compreensíveis. Na concepção de Moura et al (2016, p. 94):

A atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo.

Logo, percebemos o desafio e a importância da atuação docente durante a realização da Atividade de Estudo. Cabe a ele organizar o processo educacional com o intuito de que o processo educativo se torne atividade para ambos. Para o estudante será atividade de estudo já para o professor, atividade de ensino, o seu trabalho (MOURA et al, 2016).

Mesmo sendo um dos objetivos da Atividade de Estudo proporcionar a autonomia dos educandos, o papel do professor é essencial, pois na perspectiva de Davydov (1988) no início dos processos ainda não há autonomia das crianças para desenvolverem as etapas da atividade, logo cabe ao professor, sujeito mais experiente do processo, colaborar até os alunos adquirirem a autonomia necessária para desempenharem as ações sem a sua ajuda, já que a função dele é atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial. Repkin, (2014, p. 88) corrobora a defesa de Davydov e argumenta: “E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo”.

O objetivo do professor dentro de uma escola desenvolvimental é proporcionar a humanização do sujeito, sua formação omnilateral. Para isso deve planejar intencionalmente o ensino para garantir a formação das funções psíquicas superiores que garantam o desenvolvimento da criança. Para isso é preciso entender desenvolvimento na perspectiva enunciada por Vigotski (2018) em sua primeira aula. Lá ele define o desenvolvimento como o surgimento de algo novo, e isso não é dado de forma natural, como se “caísse do céu”, para usar as palavras do pesquisador. Vigotski (2018, p. 36) assim compreende o desenvolvimento: “Seu surgimento é necessário e

historicamente preparado pela etapa precedente”. Para isso é função do professor diagnosticar o que a criança é capaz de realizar sem a ajuda de um adulto, ou seja, sua zona de desenvolvimento real, mas seu planejamento deve incidir sobre o que a criança só é capaz de fazer com a ajuda de um sujeito mais experiente, pois para colaborar com o desenvolvimento humano é preciso agir na zona de desenvolvimento potencial.

Não há Atividade de Estudo sem um planejamento eficiente do professor. Cabe a ele definir o conteúdo a ser estudado, os objetivos a serem alcançados, as formas de motivar as crianças para que entrem em atividade, preparar o meio adequado para a realização das etapas e ainda pensar nos encaminhamentos e as várias tarefas sugeridas em cada uma das etapas da Atividade de Estudo.

Isso requer a presença do sujeito descrito por Bakhtin (2017, p. 44) como ético, responsável, consciente do seu papel e agir singular dentro do contexto educacional, pois “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver agir”. Um sujeito que reconheça que não há álibi para desempenhar suas funções: “Não álibi significa sem desculpas, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro’ lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo” (BAKHTIN, 2017, p. 20). É preciso reconhecer que mesmo diante de todas as frustrações de ser professor em uma sociedade que não nos valoriza, nós escolhemos este lugar, esta profissão e o meu agir deve servir para fazer a diferença no desenvolvimento humano. Logo, o agir do professor “[...] caracteriza-se como um ato intencional, o que imprime uma responsabilidade ímpar aos responsáveis pela educação escolar” (MOURA et al, 2016, p. 99).

O professor deve compreender a incompletude do sujeito. Não nascemos com todas as propriedades necessárias à vida humana. Para tornarmos-nos humanos é preciso a apropriação das conquistas culturais da humanidade ao longo da história. Para isso “[...] as ações do professor devem ser organizadas de forma a possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade” (MOURA et al, 2016, p. 97). Essas apropriações contribuem para o surgimento de novas funções psíquicas superiores a exemplo das ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, e o pensamento abstrato que podem ser desenvolvidas na Atividade de Estudo. Portanto, o sujeito mediador do processo de aprendizagem, necessita, intencionalmente, planejar situações que provoquem o desenvolvimento de novas funções no sujeito em aprendizagem. A compreensão de que não nascemos prontos traz

importantes implicações para o processo educacional, conforme assevera Saviani (2016, p. 89):

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Martins (2011), consciente da incompletude humana, argumenta sobre a necessidade de compreender a escola como espaços privilegiados para as mediações. E isso requer concebê-la como local em que os saberes espontâneos são superados e os sistematizados internalizados. Com isso, argumenta: “Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações” (MARTINS, 2011, p. 221-222). Os professores são essenciais neste processo, já que essas funções superiores não se formam naturalmente, mas de forma mediada.

Faria e Bortolanza (2013) corroboram os apontamentos de Martins (2011) e destacam a relevância do professor e advertindo que a função do professor ultrapassa a de facilitador da aprendizagem, já que a ele cabe:

[...]instigar no aluno o desejo de aprender, de organizar e reorganizar seu pensamento, oferecendo-lhe as instruções adequadas sobre a linguagem verbal, em suas modalidades falada e escrita. E, nesse sentido, não estamos nos referindo a um aprendizado técnico, mecanicista de uso do código linguístico, mas, sobretudo do papel da linguagem como meio de comunicação e forma de pensamento no desenvolvimento humano. (FARIA; BORTOLANZA, 2013, p. 107).

Faria e Bortolanza (2013) prosseguem o seu discurso afirmando que no processo de mediação defendido pela Teoria histórico-cultural a linguagem é fundamental, já que ela é elemento mediador por excelência. Assim sendo, o professor ganha destaque na formação de sujeitos capazes de compreender a realidade na qual estão inseridos. Entretanto para que consigam desempenhar sua função com sucesso, ele deve:

[...] evitar o espontaneísmo didático, pois como agentes mediadores, por meio da atividade verbal falada e escrita de seus alunos, devem conhecer teorias e técnicas que lhe permitam organizar um trabalho educativo, voltado para o ensino e a aprendizagem (instrução) dos conteúdos curriculares propostos, inclusive da linguagem, em suas modalidades de leitura e escrita (FARIA; BORTOLANZA, 2013, p. 108).

Portanto, ações pedagógicas coerentes com a Teoria histórico-cultural devem ser vistas como: “prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). A função do professor que tem sua prática ancorada nesses pressupostos é a de: “[...] planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 3), pois assim contribuirá com “[...]as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 2001, p. 3). Libâneo prossegue seu discurso defendendo que a mediação é conceito nodal quando se fala sobre a prática pedagógica, já que mediar significa que o professor “[...] se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Na Atividade de Estudo “[...] o professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (“a embriologia da verdade”)” (DAVIDOV, 1986, p. 161). Ao agir dessa forma, o docente *“demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade, tornando-os [...], co-participantes da busca científica”*⁴ (DAVIDOV, 1986, p. 161, grifos do autor). Em busca da generalização teórica, principal objetivo da Atividade de Estudo, o professor deve “[...]organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva (REPKIN, 2014, p. 93). E isso só pode ser feito sob o olhar atento do professor (DAVIDOV, 1986).

Outro item indispensável à Atividade de Estudo é o diálogo, tanto o diálogo entre os aprendizes quanto aquele desenvolvido entre o professor e os alunos, pois tanto para a Teoria histórico-cultural quanto para a Filosofia da linguagem, o signo é o elemento mediador por excelência em especial o signo verbal. Mas o diálogo exigido é aquele em que a voz dos alunos seja escutada pelo professor. Na Atividade de Estudo o diálogo e alteridade devem se fazer presentes constantemente. E o professor deve compreender as relações em sala de aula como o outro (aluno)- eu (professor), já que é

o outro que me completa por seu excedente de visão⁵ (BAKHTIN, 2011, p. 21). Em todas as etapas da Atividade de Estudo é preciso que os estudantes compreendam os enunciados proferidos pelo professor e “A compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 331). A partir dessa compreensão os estudantes devem ter atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) e dar uma resposta aos enunciados que na Atividade de Estudo será por meio dos cumprimentos das etapas. Esse tipo de diálogo difere dos diálogos autoritários do professor tradicional, em que apenas ele tem voz e exerce a força centrípeta, ou seja, homogêneas e centralizadoras (BAKHTIN, 2011).

No que tange à Atividade de Estudo, Repkin (2014) nos fornece uma importante contribuição do que seja a função do professor, haja vista que como já mencionamos na sessão dois deste artigo, há diferenças entre ensinar modos e princípios de ação. Os modos ajudam a resolver a tarefa, mas não os princípios da ação. Este último é o mais adequado, pois torna o sujeito capaz de buscar soluções aos problemas que surgirem. Logo a função do professor é ensinar princípios e não modos, pois assim ele estará planejando sua prática pedagógica de modo a ensinar o aluno a ser autônomo diante das situações problemas que possam surgir em suas vidas. Mas para que esse objetivo seja cumprido a reflexão do professor deve ser constante durante todo o processo. Trata-se de um trabalho minucioso de atenção, olhar para o outro, entender as suas dificuldades e avanços. Segundo Moura et al (2016), o docente “[...] durante todo o processo sente a necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza sobre a coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos”.

Como já defendemos anteriormente, embasadas em Repkin (2014) para entrar em Atividade de Estudo é preciso transformar uma situação problema em objeto de estudo, logo, “As ações do professor serão organizadas inicialmente visando colocar em movimento a construção da solução da situação desencadeadora da aprendizagem” (MOURA et al, 2016, p. 103).

⁵“É a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo” (GEGe, 2009, p. 44). Referência: GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

Nas etapas de monitoramento e avaliação, “[...] a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa (DAVIDOV, 1986, p. 176). Assim sendo, cabe ao professor planejar situações para que isso ocorra. Nesse planejamento devem estar envolvidos: “[...] as ações e operações, as leituras, os estudos teóricos e práticos, as reuniões, os registros individuais e coletivos, as discussões em grupos, a elaboração de planos de aula; a escolha de instrumentos metodológicos, entre outros” (MOURA et al, 2016, p. 102).

Por tudo que dissemos até o momento, parece-nos que o professor que deseja desenvolver em seus alunos o pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo aproxima-se muito do professor descrito por Freire (1996). Em primeiro lugar, o professor não deve ser em hipótese alguma o transferidor do conhecimento, mas o sujeito criador de possibilidades para que as aprendizagens ocorram. É preciso compreensão de que “[...] não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12), por isso a necessidade de pensar a prática pedagógica voltada para o outro (aluno), a relação estabelecida deve ser tu (aluno)- eu (professor) (e vice-versa). Se entramos em atividade apenas quando estamos motivados para isso, necessário se faz ao professor “[...] deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente [...] “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 13).

Sendo objetivo da Atividade de Estudo transformar o sujeito da aprendizagem, afirmamos para isso a necessidade de um professor que tenha “rigoriedade metódica” pois “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 13). Também se faz necessário a presença de um professor pesquisador, pois para propor Atividade de Estudo ele precisa não apenas propor situações em que os estudantes se aproximem de um ato investigativo, mas ele próprio precisa conhecer, pesquisar e desvelar a essência do objeto de estudo.

Respeitar os saberes dos educandos defendido por Freire também é essencial, é preciso saber o que os alunos já dominam sozinhos para em seguida propor situações que ajudem na zona de desenvolvimento potencial proposta por Vigotski. Ao professor moderno exige-se ainda criticidade, pois só assim ele pode propor situações que colaborem para o desenvolvimento do pensamento abstrato do educando, ou seja, a

criticidade desencadeia “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...] (FREIRE, 1996, p. 13).

Ao professor cabe ser ético e estético, como afirma Freire (1996). Ético no sentido de seu agir consciente, responsável do seu papel como educador, da necessidade de planejar conscientemente o seu agir, mas sem esquecer-se da boniteza da prática pedagógica. Para propor a Atividade de Estudo é preciso romper com as velhas práticas pedagógicas que pouco contribuem para a formação de um sujeito crítico e capaz de solucionar problemas ao se deparar com eles para corporificar-se em um professor que aceita correr os riscos e aceitar o novo, como defende Freire (1996). Por fim, mas não menos importante, ser professor que compreende a Atividade de Estudo como mediação da aprendizagem, exige “[...] o reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 18). Isso requer a compreensão de que somos seres sociais e culturais e formamo-nos, portanto, nas relações de alteridade estabelecidas com o outro: é o outro que me constitui (BAKHTIN, 2011).

Considerações finais

A partir de tudo o que foi enunciado neste artigo, consideramos a relevância da Teoria histórico-cultural para o fazer pedagógico dos professores. Essa teoria nos fornece elementos importantes para pensarmos a prática pedagógica. Cientes de que somos sujeitos históricos e culturais, precisamos pensar em mediações que contribuam para a formação das funções psíquicas superiores. Para isso, destacamos a Atividade de Estudo como elemento importante para isso e conferimos a essencialidade do professor no decorrer de todas as etapas da Atividade de Estudo. O seu papel vai desde a escolha do objeto de estudo até a conclusão das etapas que ocorre por meio da avaliação. Ao professor cabe ser o organizador do espaço educativo, planejar situações que considerem a Zona de desenvolvimento Potencial dos educandos, ter sempre uma intencionalidade pedagógica e ainda planejar situações que despertem o interesse dos educandos em estudar determinado objeto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

DAVIDOV, VASILI. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA, Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986). Inep/MEC. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news09_01.htm. Acesso em: 08 mai. 2019.

DUSAVITSKII, A. K. Educação Desenvolvente e Sociedade Aberta. **Ensino Em Revista**, v. 21, n.1, jan./jun, p.77-84, 2014.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 13, n.29, p. 94-109, jul-dez, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626/713>. Acesso em: 13 jan.2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEONTIEV, Alexei. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alex; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor** - em busca de novos caminhos. PUC-GO: Goiânia, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 5-24, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/.../martins_ligia__o_desenvolvimento_d. Acesso: 03 jun. 2018.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAUJO, Elaine Sampaio; SOUZA, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias. A atividade orientadora de

ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autoassociados, p. 93-108, 2016.

REPKIN, V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo / developmental teaching and learning activity. **Ensino em Re-Vista**, v.21, n.1, p. 85-99, 2014.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 07 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultura. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria Histórico Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: ICONA, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VIGOTSKII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 2001a.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas II**. Tradução José Maria Bravo. Moscú: Pedagógica, 2001b.

VYGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI, Lev. **7 Aulas de Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Tradução e Organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E –papers, 2018.

Enviado em: 07/10/2020.

Aceito em: 03/05/2020.

Publicado em: 31/08/2020.