

## PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

João Luiz Gasparin\*  
Paula Tamyres Moya\*\*  
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais\*\*\*

**Resumo:** O objetivo a ser alcançado neste estudo é investigar a inter-relação entre a didática e a Teoria Histórico-Cultural, a fim de sistematizar princípios didáticos que contribuam com a organização e o desenvolvimento da atividade de ensino de conteúdos escolares pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, elegemos duas categorias para a sistematização desses princípios: a primeira contempla os princípios que retratam o objeto de aprendizagem, isto é, os conceitos científicos; na segunda, formulamos os princípios relacionados ao sujeito de aprendizagem. Em síntese, consideramos que a escola deve ser compreendida como o lócus privilegiado para a socialização dos conhecimentos que vão além daqueles disponibilizados na vida cotidiana dos alunos.

**Palavras-chave:** Didática. Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino.

### ***DIDACTIC PRINCIPLES FOR THE ORGANIZATION OF TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES: CONTRIBUTIONS TO THE HISTORICAL CULTURAL THEORY***

**Abstract:** The objective to be achieved in this study is to investigate the interrelationship between didactics and Historical-Cultural Theory in order to systematize didactic principles that contribute to the organization and development of teaching and learning activity of school contents by teachers who work in the early years of elementary school. Therefore, we chose two categories for the systematization of these principles: the first contemplates the principles that portray the learning object, that is, the scientific concepts. In the second, we formulate the principles related to the learning subject. In summary, we consider, in this study, that the school should be understood as the privileged locus for the socialization of knowledge that goes beyond those that are made available in the students' daily life.

**Keywords:** Didactic principles. Historical Cultural Theory. Organization of teaching.

### **Introdução**

Um referencial importante para as investigações realizadas sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem, com base na Teoria Histórico-Cultural, é a seguinte afirmação de Vygotski<sup>1</sup> (2006, p. 115): “[...] uma correta organização da aprendizagem conduz ao disinvolvements mental, ativa

todo um grupo de processos de desenvolvimento”. Esse excerto leva-nos a questionar: O que seria essa “correta organização da aprendizagem”? Como o ensino seria capaz de ativar “todo um grupo de processos de desenvolvimento”? Para Sforzi (2016, p. 53), “Essas questões não foram diretamente respondidas por Vigotski. Sua produção teórica, no entanto, aponta pressupostos que são caminhos promissores de análise da prática pedagógica”. Nesse sentido, o objeto de estudo deste artigo consiste nos modos de organização do ensino de conteúdos escolares que promovam o desenvolvimento psíquico dos alunos, tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural.

Apesar dos pressupostos de tal teoria serem conhecidos na esfera educacional brasileira, Sforzi (2013) ressalta que há poucos estudos sobre as implicações desse referencial para a organização e o desenvolvimento das atividades de ensino. Assim sendo, percebe-se uma aceitação desses pressupostos, e não uma postura investigativa do modo como eles poderiam contribuir com as ações de ensino e aprendizagem presentes na prática pedagógica. Com intuito de refletir, para além da reafirmação dos conceitos fundamentais dessa teoria, propomos a interação entre a Didática e a Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, consideramos que o objeto de estudo da Didática é a organização do ensino, ou seja, tem como papel produzir conhecimentos para instrumentalizar o professor na elaboração das atividades de ensino.

Todavia, estudos realizados por Amaral (2004), Libâneo (2008), Moraes e Torriglia (2000) e Sforzi (2015) apontam que essa aproximação entre a Didática e organização do ensino não é defendida em pesquisas brasileiras. Na década de 1990 e início deste século, o objeto de estudo da Didática passou a ser submetido às diversas temáticas atreladas às demandas impostas pela lógica pós-moderna e neoliberal. Como afirma Sforzi (2015, p. 106), o centro das discussões está “[...] sobre os ‘novos temas’ e pouco produz sobre a ação docente para o ensino de conceitos”. Para a autora, o distanciamento entre a Didática e a organização do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos acaba afastando esse campo do conhecimento dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O foco dos estudos de Vygotski não era a organização didática do ensino, mas podemos, com base em uma investigação sobre os pressupostos

da Teoria Histórico- Cultural, identificar princípios que possam contribuir para o professor sistematizar ações de ensino que modifiquem a atividade psíquica dos alunos. Desse modo, o problema a ser investigado é: Quais princípios didáticos inspirados na Teoria Histórico-Cultural podem orientar a organização e o desenvolvimento da atividade de ensino de conteúdos escolares? Em busca de respostas para esse questionamento, realizamos um estudo de cunho bibliográfico cujo resultado organizamos da seguinte maneira: primeiramente apresentamos os princípios didáticos para a organização do processo de ensino e aprendizagem e, posteriormente, aqueles sobre o sujeito de aprendizagem, com objetivo de instrumentalizar o professor na organização da atividade de ensino.

## **1 Princípios didáticos para a organização do processo de ensino e aprendizagem**

O trabalho docente está cada vez mais reduzido a execução de procedimentos apresentados em livros didáticos ou de planejamentos prontos, disponibilizados pela equipe pedagógica. Libâneo (2012, p. 20) afirma que, na política defendida pelo Banco Mundial, para as escolas de países pobres, basta que o professor apreenda “[...] um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EAD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro”.

A formação que visa ao “treinamento” do professor no uso do livro didático e na aplicação de técnicas e métodos acaba promovendo uma fragmentação no trabalho pedagógico. O professor, quando executa procedimentos encontrados em livros didáticos ou modelos de aula prontos, disponibilizados em blogs, acaba alheio aos conhecimentos necessários para a organização do ensino, bem como ao resultado das suas ações docentes. Nesse caso, ao ser reduzido a mero executor de procedimentos e técnicas, “[...] é posto a margem do que ele produz: conhecimento necessário ao processo produtivo, do controle desse mesmo processo, bem como do que ele resulta (FABIANO; PALANGANA, 2000, p. 6). A compreensão da totalidade do trabalho

docente pressupõe que o professor seja um sujeito ativo no planejamento, na execução e na avaliação do processo educativo.

Abordando a dimensão técnica e operacional do ensino, Sforzi (2015, p. 4) afirma que a solução para essa problemática “[...] não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas”. Desse modo, para o professor não ficar alheio ao resultado do seu trabalho pedagógico, deve dominar os conhecimentos teóricos que fundamentam as técnicas e os métodos utilizados na organização do ensino. A atividade de ensino deve ser vista como um problema a ser resolvido por ele, não como aplicação de procedimentos prontos.

Em contraposição à formação do “professor tarefeiro”, disseminada pela política do Banco Mundial, neste estudo defendemos uma formação que possibilite ao docente o domínio de conhecimentos teóricos que o instrumentalizem na compreensão sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre o sujeito de aprendizagem.

Dessa forma, sistematizamos, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, princípios didáticos para instrumentalizar o professor na organização da atividade de ensino. Para apresentação desses princípios, elencamos duas categorias. Na primeira, elegemos os princípios didáticos relacionados ao objeto de ensino, isto é, aos conteúdos escolares. Na segunda, abordamos os princípios didáticos que contemplam os conhecimentos sobre o sujeito de aprendizagem.

### 1.1 Princípios didáticos sobre o objeto de ensino: reflexões sobre a aprendizagem conceitual

Neste tópico, sistematizamos princípios didáticos que retratam os conhecimentos teóricos sobre o objeto de ensino: os conceitos científicos. Assim, o objetivo é apresentar uma reflexão sobre as características essenciais dos conceitos científicos, a fim de instrumentalizar os professores na organização do processo de ensino e aprendizagem.

#### a) As funções da palavra na formação do pensamento humano

Ao operar mentalmente com os conceitos, o pensamento humano supera os limites impostos pela percepção sensorial imediata da realidade concreta. Nesse sentido, o pensamento verbal ou lógico-verbal garante ao ser humano a capacidade de interagir com o mundo exterior, estabelecendo conexões entre os fenômenos e os objetos, sem a necessidade de manter um contato físico, imediato com essa base material. Nas palavras de Luria (1994, p. 18), o pensamento lógico-verbal possibilita ao homem “[...] refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal”. Com base nesse pressuposto, compreendemos a relevância de um ensino que possibilite aos alunos o domínio dos conceitos científicos, como instrumento simbólico do pensamento, na análise dos fenômenos e objetos pertencentes à realidade objetiva. Nesse ponto, o desafio para a escola é promover um ensino de conceitos que garanta uma nova qualidade de pensamento para os alunos.

Sendo assim, consideramos, a partir dos estudos de Luria (1994), que um princípio para a organização didática do ensino de conceitos refere-se à compreensão sobre as leis que regem o processo de formação do pensamento lógico-verbal. Luria (1994) afirma que a análise desse processo envolve o estudo sobre a estrutura da palavra, considerada por ele como a unidade fundamental da língua. Além disso, a palavra não representa apenas a associação do som com o conceito, é constituída por uma estrutura complexa, na qual há duas funções: a representação material e o significado.

Graças à função de representação material da palavra, o ser humano é capaz de pensar sobre determinado objeto, mesmo que ele esteja ausente. Portanto, ao representar os objetos por meio de sons, a palavra “[...] possibilita “multiplicar” o mundo, explorar não apenas imagens diretamente perceptíveis dos objetos, mas também com imagens dos objetos, suscitadas na representação interna por meio da palavra” (LURIA, 1994, p. 19). Essa não é a única função de uma palavra, pois ela é capaz de refletir as conexões profundas existentes entre os objetos e fenômenos.

Considerando tais discussões, o significado da palavra é visto um meio de abstração e generalização, a partir do qual o homem domina um complexo

sistema de relações entre as propriedades essenciais dos objetos. Para Luria (1994, p. 20), “A abstração dos traços essenciais é, entretanto, apenas um aspecto do significado da palavra. O segundo aspecto é a colocação do objeto em relação com certa categoria, ou seja, com a função de generalização”. O significado da palavra gato, por exemplo, além de contemplar a abstração das características essenciais desse animal, estabelece uma relação com categorias mais genéricas, nas quais os gatos estão inseridos: mamíferos, vertebrados e etc.

Ainda em relação ao significado da palavra, Luria (1994) retrata que ele é formado por dois componentes: figurado-diretos e abstratos generalizadores. Os elementos figurado-diretos estão correlacionados à imagem concreta gerada pela palavra, já os elementos abstratos generalizadores são formados por um sistema de ligações mediadas por relações lógicas e complexas. Para Luria (1994), o sistema de relações suscitadas pelo significado da palavra é diferente em cada pessoa.

O domínio de um sistema de categorias lógicas, que permitem ao aluno uma compreensão mais profunda da realidade concreta, depende como afirma Luria (1994), dos conhecimentos garantidos pela escola.

Em síntese, na organização da atividade de ensino, é fundamental que o professor compreenda que “[...] a palavra não é, em hipótese alguma, uma associação simples e unívoca entre o sinal sonoro condicional e a noção direta, bem como que ela tem uma infinidade de significados potenciais” (LURIA, 1994, p.22). Uma correta organização do ensino deve possibilitar que os alunos operem mentalmente com essa infinidade de significados potenciais. Ademais, é importante destacar que a relevância não está na quantidade de significados das palavras que o aluno domina, mas nas mudanças ocasionadas por essa aprendizagem nos processos psíquicos dos sujeitos. Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos considerando o sistema de conceitos.

b) O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre com base em um sistema conceitual

Para ensinar os conceitos científicos, é suficiente o professor apresentar as definições conceituais? Ao assumir como função social da escola o ensino de conceitos científicos, basta a sistematização de um currículo repleto de definições? Para responder a esses questionamentos, é necessário considerar que, para Vygotski (2001, p. 184, tradução nossa), “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com ajuda da memória, não é um ato mental automático, mas um autêntico e complexo ato do pensamento”. Desse modo, o conceito científico não pode ser reduzido a uma mera definição verbal, ou seja, como um ato do pensamento e da linguagem; o conceito é um instrumento simbólico que possibilita aos sujeitos pensar sobre os objetos e fenômenos, sem que eles estejam fisicamente presentes.

A aprendizagem conceitual não se encerra no momento em que o aluno aprende determinado conceito. Quando uma criança domina o significado de uma palavra, o seu desenvolvimento apenas começou. Dessa forma, na organização didática do ensino de conceitos, não basta o professor sistematizar ações de ensino com base em definições prontas, pois isso não garante a apropriação das estruturas de generalizações que compõem os conceitos científicos. Para ensinar conceitos, devemos considerar que “[...] cada conceito isolado pressupõe a presença de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir” (VYGOTSKI, 2001, p. 260, tradução nossa).

Os conceitos não surgem na mente da criança como elementos soltos e isolados, o pensamento humano opera com base nas relações e conexões entre os conceitos. Só é possível qualquer operação mental “Porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas dentro de um saco. Não estão um junto ao outro nem um em cima do outro sem conexão nem relação alguma” (VYGOTSKI, 2001, p. 260, tradução nossa). Devido a esse sistema de relações, o homem é capaz de pensar sobre inúmeros objetos ou fenômenos utilizando apenas uma palavra. Por exemplo, para se referir a todos os objetos que compõem uma casa, basta ao sujeito dizer o termo móvel. O significado de uma palavra carrega, de modo implícito, um sistema de conexões que extrapola os limites dados na percepção sensorial e imediata da realidade.

Para explicar esse sistema de relações entre os conceitos, Vygotski (2001) utilizou os conceitos de latitude e longitude. Ele propõe: imaginemos que os conceitos são pontos distribuídos pela superfície terrestre de acordo com os graus de longitude e latitude<sup>ii</sup>.

A longitude do conceito, formada pelos meridianos, representa “[...] o lugar que ocupa entre os polos extremos do pensamento visual e abstrato” (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa). A longitude consiste no movimento entre os conceitos, do geral ao particular e do particular ao geral, isto é: “[...] a unidade do abstrato e do concreto contida em tal conceito” (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa). A fim de explicar os princípios que caracterizam a longitude de um conceito, apresentamos o seguinte exemplo: o conceito “ser vivo” está inserido em um sistema de relações que, além conter a máxima generalização (ser vivo), inclui outros conceitos relacionados a ele, como animal, mamífero, vertebrado e cão. Esse sistema conceitual contempla, também, a imagem concreta ligada ao conceito de ser vivo, neste caso, pode ser o cachorro que cada sujeito tem em casa. Para Vygotski (2001, p. 263, tradução nossa), a longitude do conceito “[...] está entre os polos da captação direta, sensível, visual do objeto e do conceito extremamente abstrato generalizado ao máximo”. A longitude envolve a máxima generalização do conceito e a imagem concreta ligada a ele.

A latitude do conceito, por sua vez, refere-se ao “[...] lugar ocupado por este entre outros conceitos de igual longitude, mas que se refere a outros pontos da realidade” (VYGOTSKI, 2001, p. 264, tradução nossa). A latitude indica a relação entre os conceitos que estão em mesmo grau de longitude. Por exemplo, ao pronunciar a palavra gato, é possível relacionar essa imagem psíquica a outras situadas em uma mesma série: cão, cavalo, vaca, ovelha, bode, etc. Essas palavras também estão inseridas em categorias mais genéricas, que representam a longitude: mamífero, vertebrado e ser vivo.

Esse sistema conceitual, definido com base nos conceitos de latitude e longitude, pode ser analisado no episódio citado por Vygotski (2001) a respeito da criança surda que consegue assimilar, sem grandes dificuldades, o

---

2

significado de cinco palavras (cadeira, mesa, armário, divã, estante), mas não consegue aprender a palavra “móvel”. No experimento, o autor verificou que a criança é capaz de ampliar esse repertório assimilando outras palavras coordenadas a elas, como banco, sofá e etc. Diante desses dados, concluímos que a criança domina a latitude do conceito, mas não consegue assimilar o significado da palavra que contempla uma maior generalização, isto é, não opera mentalmente com a longitude do conceito.

É importante esclarecer que na geografia os meridianos e os paralelos cruzam-se em um determinado ponto, porém, dentro do sistema de conceitos, as relações são mais complexas que as relações lineares entre as medidas de latitude e longitude. Vygotski (2001, p. 264, tradução nossa) esclarece que “O conceito superior em relação a sua longitude é ao mesmo tempo o mais amplo em relação ao seu conteúdo; abarca todo um fragmento das linhas de latitude dos conceitos subordinados a ele [...]”. Para o autor, não é possível representar a relação entre a latitude e a longitude de um conceito utilizando um único ponto, pois o conceito que contempla o maior nível de generalização abarca vários outros subordinados a ele.

Finalizando este princípio, retornamos ao questionamento levantado no início deste tópico: para ensinar os conceitos científicos, é suficiente o professor apresentar as definições conceituais? Com base nessa reflexão, a apropriação do conceito científico como instrumento simbólico do pensamento humano pressupõe que o aluno seja capaz de operar mentalmente com o conceito nos planos horizontal e vertical; ele deve dominar tanto a longitude como a latitude dos conceitos. Desse modo, apenas transmitir definições conceituais prontas aos alunos não garante “[...] ao pensamento movimentar-se em muitos sentidos, que são determinados pela ‘amplitude’ e a profundidade desse sistema de relações” (LURIA, 1994, p. 36). A amplitude refere-se à latitude do conceito e a profundidade está relacionada a sua longitude.

Feito tais apontamentos sobre as características essenciais do desenvolvimento dos conceitos, apresentamos na sequência uma análise sobre a relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos.

c) A relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos

A função precípua da escola é possibilitar a apropriação dos conceitos científicos como ferramenta simbólica na compreensão da realidade objetiva, o que constitui um pressuposto fundamental na organização do ensino. Contudo, essa afirmação leva-nos a um questionamento: qual o papel dos conceitos espontâneos na organização do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos? Desse modo, o objetivo é apresentar uma reflexão que contribua para a compreensão sobre a relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos na organização da atividade de ensino.

Como destacamos, o papel principal da escola é ensinar os conceitos científicos. Tal afirmação é inquestionável, porém, diante das explicações apontadas por Vygotski (2001), não podemos desconsiderar o papel dos conceitos espontâneos na aprendizagem conceitual.

A aprendizagem dos conceitos científicos não pressupõe a exclusão dos conceitos espontâneos, ou seja, apesar de seguirem caminhos distintos de desenvolvimento, esses conceitos estão inter-relacionados. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos científicos “[...] resulta possível tão somente quando os conceitos espontâneos da criança tiverem alcançado um nível determinado, próprio do começo da idade escolar” (VYGOTSKI, 2001, p. 194, tradução nossa). O desenvolvimento do conceito científico ocorre com base em um sistema conceitual, no qual os conceitos espontâneos estão inseridos. Para explicar a inter-relação entre esses conceitos no sistema conceitual, Vygotski (2001, p. 216) afirma: “O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos cotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna até acima”.

Imerso em um sistema conceitual, o conceito espontâneo representa a imagem concreta, externa, relacionada ao conceito científico. A apropriação deste possibilita o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. Ao analisar os estudos de Vygotski sobre essa temática, Martins (2013, p. 292) concluiu que: “A elaboração dos conceitos científicos pressupõe a suplantação dos conceitos espontâneos à medida que os inserem em relações amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização [...]”.

As estruturas de generalização formadas a partir dos conceitos espontâneos baseiam-se nas características aparentes e externas dos objetos

e fenômenos, pertencentes à realidade concreta. A formação do conceito científico implica a superação por incorporação do conceito espontâneo, inserindo-o em outras estruturas de generalização, nas quais o foco do aluno está nos elementos que constituem a essência dos fenômenos e objetos. A formação do pensamento capaz de operar por meio de conceitos científicos envolve um longo e complexo processo de construção de abstrações e generalizações. Neste processo, não há a exclusão dos conceitos espontâneos, eles representam a manifestação externa, empírica, dos objetos e fenômenos.

Essa análise, revelando os pressupostos que regem a relação entre o conceito científico e o espontâneo, vem ao encontro de possíveis respostas à questão levantada no início desse tópico: qual o papel dos conceitos espontâneos na organização do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos? A defesa de um ensino que visa à apropriação dos conceitos científicos não nega a existência dos conceitos espontâneos. Como afirma Vygotski (2001, p. 194, tradução nossa), os conceitos espontâneos e científicos estão “[...] imersos em um processo de contínua interação, que deverá ter o resultado inevitável de que as generalizações de estrutura superior, próprias dos conceitos científicos, produzam mudanças estruturais nos conceitos espontâneos”. Desse modo, o domínio dos conceitos científicos como instrumento do pensamento humano possibilita uma mudança na estrutura dos conceitos espontâneos.

Em síntese, na organização didática do ensino, é primordial possibilitar que os alunos, por meio da aprendizagem dos conceitos científicos, superem por incorporação os conceitos espontâneos. Com a aprendizagem conceitual, a relação entre o conceito científico e sua manifestação empírica, externa, representada pelo conceito espontâneo, é mediada por novas estruturas de generalização, que garantem ao pensamento humano uma maior inteligibilidade dos fenômenos.

d) O papel do material visual na organização de processo de ensino e aprendizagem

Na organização do ensino de conceitos científicos, é necessário compreender o papel dos materiais visuais no processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso, um questionamento a ser respondido é: qual a relação entre o conteúdo do material visual e o objeto de estudo que dever conscientizado pelo aluno? No texto intitulado “Questões psicológicas da teoria da consciência”, Leontiev (1983) afirma que há dois tipos de materiais visuais. O primeiro é utilizado com o objetivo de “[...] enriquecer suas impressões, fazer que os determinados fenômenos apresentados a eles sejam mais concretos, mais reais e mais fielmente representados [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 211, tradução nossa). Para exemplificar, o autor cita uma visita ao zoológico, a apresentação de uma fotografia de algum escritor ou cientista, um filme relacionado ao tema da aula e etc. Logo, o material visual contribui para a ilustração de algumas características que compõem os conteúdos escolares.

Em contrapartida, o segundo tipo de material visual é aquele que “[...] se incorpora diretamente ao processo de ensino com relação a uma tarefa pedagógica especial” (LEONTIEV, 1983, p. 211, tradução nossa), de modo que a tarefa principal desse segundo tipo de material visual é contribuir para a apropriação da essência dos fenômenos. Nas palavras do referido autor, esse material visual é utilizado como “[...] apoio externo as ações internas que realiza a criança sob a direção do professor, durante o processo de dominar os conhecimentos” (LEONTIEV, 1983, p. 211). No entanto, o uso inadequado de materiais visuais pode afastar o aluno da conscientização do conteúdo ensinado pelo professor.

Tendo isso em vista, ao selecionar ou sistematizar o material visual, o professor deve considerar se há uma correspondência entre o conteúdo desse material e o objeto de aprendizagem do aluno. Para Leontiev (1983, p. 216, tradução nossa), é necessário que “[...] o material dado seja capaz de ocupar um lugar estrutural dentro do objetivo direto de suas ações”. Portanto, para o material visual contribuir com a aprendizagem dos alunos, o seu conteúdo deve estar correlacionado aos objetivos das ações realizadas pelos educandos.

## **1. 2 Princípios didáticos sobre o sujeito de aprendizagem**

Além de um estudo sobre os princípios que contribuem para a organização dos conteúdos escolares, apresentamos uma reflexão sobre aqueles que contemplam elementos que contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.

a) O ensino de caráter problemático e o aspecto lógico-histórico dos conceitos

O domínio dos conceitos científicos, para além da memorização de definições vazias de significado, exige que o aluno atue mentalmente com esses instrumentos simbólicos. A criança não nasce com a necessidade e o motivo para aprender determinado conteúdo, sendo, então, necessário que o professor, por meio da sua atividade de ensino, crie nos alunos a necessidade e o motivo para aprender os conceitos. Para tanto, não basta oferecer aos educandos o conteúdo de forma pronta e acabada, é fundamental inseri-los em um movimento de investigação do processo de origem e desenvolvimentos dos conceitos científicos. Desse modo, a aprendizagem conceitual ocorre de forma ativa para as crianças, as quais compreendem que os conhecimentos são produzidos para suprir as necessidades humanas surgidas no decorrer da história.

Em vista disso, ao organizar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos, é fundamental que o professor e os alunos compreendam as necessidades e as respostas que a humanidade elaborou para supri-las. Tal aspecto significa que o domínio do conceito envolve o estudo da essência das necessidades que moveram a humanidade em busca de respostas. Sendo assim, Kopnin (1978, p. 186) sublinha que “O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria, por sua vez, as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência [...]”.

Com base nesse pressuposto, a história não contempla apenas os aspectos factuais, mas também o movimento lógico e histórico de produção do conhecimento. Para possibilitar que os alunos dominem esse movimento de produção dos conceitos, defendemos um ensino de caráter problemático. Para Davídov (1988), no ensino de “caráter problemático”, a apropriação dos conteúdos escolares pressupõe a resolução de situações problema, isto é, “[...]”

no ensino de caráter problemático os conhecimentos não são transmitidos aos alunos em forma já pronta” (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa).

Essas situações-problema devem desencadear nos alunos a realização de ações mentais envolvendo os conceitos científicos. Em conformidade com esse princípio, Rubtsov (1996) atesta que o foco do problema de aprendizagem é a apropriação do modo geral de ação, em que o aluno é posto diante de uma “[...] situação que cuja solução em todas as variantes concretas pede a aplicação do método teórico generalista” (RUBTSOV, 1996, p. 131). Assim, por meio da resolução do problema de aprendizagem, o educando adquire o modo geral de ação ou os procedimentos essenciais necessários para resolver uma categoria de problemas. A sistematização do problema de aprendizagem exige que o professor estude a gênese ou a história do conceito que irá ensinar ao aluno. Considerando isso, a primeira ação de estudo do aluno é a resolução de um problema desencadeador, que contempla a unidade lógico-histórica dos conceitos.

Buscamos, como afirma Kopnin (1978, p. 183), “[...] a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações”. Nesse sentido, o aspecto lógico-histórico dos conceitos é capaz de revelar as sínteses que a humanidade elaborou na execução de determinada atividade e o caminho percorrido para tanto. Para sistematizar o problema de aprendizagem, o professor deve realizar um estudo sobre aos aspectos lógico-históricos dos conhecimentos teóricos.

Em síntese, ao propor um modo de organização do ensino que considera como ponto de partida a resolução de um problema desencadeador, nosso objetivo é mobilizar a aprendizagem dos alunos, isto é, criar motivos para o estudante aprender os conceitos científicos.

A seguir, retratamos uma reflexão sobre o caminho a ser seguido na aprendizagem dos conceitos científicos.

b) O movimento de ascensão do abstrato ao concreto na apropriação dos conceitos científicos

Ao organizar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos, o professor deve iniciar com as definições abstratas ou com exemplos concretos. Em relação a isso, Vygotski (2001, p. 165, tradução nossa) defende que a formação dos conceitos científicos ocorre de “[...] cima para baixo, do geral para o particular é do topo da pirâmide para a base [...]”. Mas isso significa que o concreto deixa de ser o ponto de partida da aprendizagem do escolar?

Na organização do processo de aprendizagem dos alunos, devemos considerar, como afirma Marx (1978, p. 116), que o concreto é para o pensamento “[...] um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação”. Nesse sentido, há uma distinção entre o concreto ponto de partida e o concreto do momento de chegada, que possuem significados diferentes. Para Davýdov (1982), na formação do pensamento que opera com base em conceitos científicos, “[...] o concreto mesmo aparece duas vezes: como ponto inicial da contemplação e da representação que se elaboram no conceito, e como resultado mental da associação das abstrações” (DAVÝDOV, 1982, p. 352, tradução nossa). Esse caminho que o conhecimento percorre do sensorial-concreto (ponto de partida) para o concreto pensado (ponto de chegada) é contraditório e complexo.

Além disso, nesse processo de aprendizagem, devemos considerar que o desenvolvimento do pensamento capaz de captar a realidade objetiva, para além de suas características aparentes, primeiramente, envolve a realização de “[...] operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro e, a esse serviço, se impõe o ensino escolar [...]” (MARTINS, 2013, p. 295). Portanto, para o aluno operar mentalmente com o conceito científico como instrumento do pensamento (no nível intrapsíquico), ele deve realizar, a princípio, ações no nível interpsíquico. Com base nesse pressuposto, na sequência, refletimos sobre as características e o modo de organização da atividade de aprendizagem.

c) A organização da atividade de aprendizagem

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem dos instrumentos simbólicos potencializa o pensamento humano na compreensão sobre os fenômenos e objetos pertencentes à realidade objetiva. Sendo assim, o desafio do trabalho pedagógico é garantir que os alunos atuem mentalmente com os conceitos científicos. Partindo disso, apresentamos as características essenciais e a organização da atividade de aprendizagem dos alunos.

As características gerais que compõem a atividade de aprendizagem estão relacionadas ao conceito de atividade, sistematizado por Leontiev (2004), que tem elementos constituintes essenciais. O desenvolvimento dos processos psíquicos humanos ocorre por meio do processo de apropriação de formas sociais de atividade historicamente elaboradas pela humanidade. A relação entre o homem e o mundo objetivo dá-se por meio de uma atividade, na qual há uma transformação nos objetos e nas estruturas de pensamento do ser humano. Porém, é necessário que esse processo seja “[...] sempre ativado do ponto de vista do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Dessa forma, a apropriação da cultura material e intelectual, produzida historicamente pela humanidade, pressupõe que a aprendizagem do aluno tenha um caráter ativo, isto é, o domínio dos instrumentos físicos e simbólicos envolve o domínio consciente de ações motoras e mentais cristalizadas nesses objetos e fenômenos. Esse processo não ocorre de forma passiva, é necessário que o sujeito aja de modo consciente e intencional (LEONTIEV, 2004). A apropriação da linguagem “[...] não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 288), o que significa que a apropriação 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” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

O contato direto do homem com os objetos materiais e culturais não garante a apropriação das aptidões e das características especificamente humanas. O desenvolvimento psíquico pressupõe que se estabeleça uma relação com o mundo objetivo e conceitual, mediante a sua atividade.

Nesse contexto, compreendemos que a categoria atividade tem um papel significativo no processo dialético de constituição do homem. Leontiev (2004) ressalta que os principais componentes da atividade humana são: a necessidade, o motivo, a ação e as operações. Para compreender a relação entre os elementos que compõem uma atividade, citamos um exemplo de Leontiev (2004) sobre um escolar que está se preparando para o exame com a leitura do livro de história. Será que essa leitura pode ser considerada uma atividade? Para o autor, não é possível responder a essa indagação sem antes compreender o significado que a leitura tem para o sujeito. O aluno pode apresentar as seguintes reações: abandonar a leitura do livro de história, continuar lendo ou deixar o livro de lado contra a sua vontade.

As últimas atitudes do aluno revelam que a leitura estava dirigida para o conteúdo do livro, como uma atividade que satisfazia a necessidade do sujeito de compreender o seu conteúdo. E o motivo que impulsionava a sua ação coincidia com o objeto da atividade, a apropriação dos conhecimentos. Desse modo, para Leontiev (2006, p. 68), a atividade é representada pelos “[...] os processos que 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”.

Contudo, na situação em que o aluno abandona imediatamente a leitura, a atividade acaba sendo a preparação para o exame, o motivo da aprovação no exame, meramente uma ação. Em relação às operações, o sujeito poderia utilizar vários procedimentos, como memorizar o conteúdo do livro, ler em voz alta, etc. Conseqüentemente, as ações podem ser realizadas de diversas maneiras, por meio de diferentes operações.

Além desses componentes da atividade, Leontiev (2004) cita o sentido e o significado ou significações. Essa relação entre o sentido e as significações é um “[...] dos principais componentes da estrutura interna da consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p. 105). Por isso, é necessário apresentar a concepção do autor sobre o sentido e as significações. O sentido é pessoal, produto das relações objetivas do homem a partir da sua atividade. O sentido revela a relação entre o motivo da atividade com o respectivo objetivo da ação. As significações, por sua vez, são sociais, representam “[...] a forma ideal,

espiritual da cristalização da experiência e da práxis social da humanidade” (LEONTIEV, 1983, p. 225).

Analisando as relações entre sentido e significado na sociedade de classes, Leontiev (2004) as exemplifica com uma situação de trabalho envolvendo a tecelagem: o sentido pessoal do operário ao tecer a seda não está no produto objetivo de seu trabalho, mas na obtenção de um salário. Desse modo, o sentido das ações de trabalho do homem não corresponde a sua significação objetiva. Para Leontiev (2004, p. 131), “Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele”.

Com essa ruptura entre os sentidos e as significações, o homem torna-se alheio ao resultado da sua atividade laborativa. Nesse processo de fragmentação do trabalho, capacidades consideradas indispensáveis ao artesão, como criatividade, análise e avaliação do processo produtivo em toda sua extensão, são substituídas pela destreza na execução de habilidades específicas. Marx (1985, p. 412) afirma que, em tal processo de divisão do trabalho, “[...] o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]”. Isto posto, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que na atividade do professor e do aluno haja uma correspondência entre o sentido e o significado.

A atividade de aprendizagem é constituída por esses componentes gerais do conceito de atividade, sistematizado por Leontiev (2004). O seu diferencial está no conteúdo específico a ser apropriado pelo aluno, o seu objeto consiste nos conhecimentos teóricos. Diante disso, o papel da organização didática do ensino é criar necessidades e motivos para o aluno realizar a atividade de aprendizagem em direção à apropriação dos conceitos científicos.

Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos teóricos por meio da atividade de aprendizagem pressupõe a reprodução da atividade que possibilitou a sua origem, porque a gênese de qualquer objeto ou conhecimento está atrelada às necessidades e aos modos de ações utilizados para a sua objetivação. A atividade de aprendizagem deve revelar as necessidades postas pela humanidade e os modos como os homens as satisfizeram. No entendimento de Davídov (1988, p. 174, tradução nossa), “Em sua atividade de

estudos escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas”.

Na organização do ensino, é necessário que o professor possibilite ao aluno o domínio do modo geral de ação, cristalizado nos instrumentos físicos e simbólicos. A atividade de aprendizagem contempla a resolução de tarefas de estudo, cada uma composta por seis ações de estudo, realizadas com base em um sistema de tarefas particulares (DAVÍDOV, 1988). Na resolução dessas tarefas de estudo, o pensamento do aluno move-se do geral para o particular. Como afirma Davýdov (1982, p. 408-409, tradução nossa), os “[...] alunos têm de estudar essa conexão do geral com o particular e o singular, ou seja, operar com o conceito”. Em suma, a atividade de aprendizagem, ao possibilitar o domínio do movimento do geral ao particular e do particular ao geral, garante o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos.

No último princípio, analisamos o processo de apropriação consciente dos conceitos científicos pelos alunos.

#### d) Apropriação consciente dos conceitos científicos

No texto intitulado “Questões psicológicas da teoria da consciência”, Leontiev (1983) levanta alguns questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos: o que a criança conscientiza do ensino que lhe foi oferecido? Para Leontiev (1983), a criança conscientiza-se do conteúdo para o qual foi atraída a sua atenção. Porém, o autor revela que a solução para esse questionamento não é tão simples, pois é necessário compreender também qual a relação entre a organização das tarefas escolares e a atenção dos alunos. Para tanto, reproduzimos um exemplo de Leontiev (1983) sobre a leitura de um enigma. O professor propõe para a criança o seguinte exercício: adivinhar o enigma, desenhar e escrever o conteúdo da charada. Nesse caso, o intuito do professor não era ensinar os alunos a adivinharem enigmas ou desenhar o seu conteúdo, mas possibilitar que dominassem a escrita correta das palavras. Contudo, o modo como organizou o exercício promoveu apenas o domínio consciente do conteúdo da adivinha e não da ortografia. A escrita correta das palavras foi apenas percebida pelo aluno.

Sobre essa temática, Leontiev (1983) afirma que o conteúdo percebido e o conscientizado não concordam diretamente. Para explicar essa afirmação, o referido autor menciona uma situação envolvendo um indivíduo que caminha em uma rua enquanto conversa com um amigo. Para Leontiev (1983), o sujeito apenas percebe os obstáculos da rua, as pessoas que caminham ao seu redor e as vitrines das lojas, visto que o objeto da sua consciência é o conteúdo da conversa com o colega.

O conteúdo escolar pode estar no campo de atenção, mas não ser o objeto da consciência do aluno. Galuch e Sforzi (2009, p. 9) assinalam: “[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta”. De tal forma, o conteúdo ensinado pelo professor pode apenas ser percebido, e não conscientizado pelo aluno. No entendimento de Leontiev (1983), o que não é consciente não pode ser “reproduzido voluntariamente”.

Para ensinar, por exemplo, o uso correto da crase, a fim de que o aluno possa utilizá-la de forma consciente, o professor não pode utilizar apenas tarefas de interpretação e produção de textos. Ao interpretar o texto, a criança somente percebe alguns empregos da crase, pois o objeto da sua consciência é o conteúdo do texto.

Com base nessa reflexão, consideramos relevante que na organização didática do ensino o professor possibilite que o conteúdo a ser ensinado seja o objeto da atividade mental dos alunos.

### **Considerações finais**

A sistematização desses princípios tem como objetivo instrumentalizar o professor na organização da atividade de ensino. É válido destacar que os princípios apresentados não são os únicos, isto é, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é possível sistematizar outros princípios que possam contribuir para o planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino.

Em síntese, buscamos, neste estudo e nas próximas pesquisas, promover a inter-relação entre a Didática e Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de sistematizar princípios didáticos que serão materializados na prática pedagógica. Destacamos que, além de investigar os princípios didáticos da Teoria Histórico-Cultural, é necessária a transposição destes na prática pedagógica, por meio das atividades de ensino elaboradas pelos professores sob a orientação dos pesquisadores. É fundamental possibilitar um diálogo entre os princípios dessa teoria e a Didática.

## Notas

\* Doutor em Educação: história e filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor aposentado da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: gasparin01@brturbo.com.br.

\*\*Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Unespar-Campus de Apucarana-PR, e-mail: ptmoya17@hotmail.com.

\*\*\*Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), e-mail: lflacanallo@uem.br.

---

<sup>i</sup> Utilizamos a grafia Vygotski por essa forma de escrita ser predominante na maioria dos textos citados nesta pesquisa. Contudo, quando o nome aparece em citações de outros autores, mantivemos a grafia original.

<sup>ii</sup> A longitude e a latitude são descrições da localização ou coordenadas geográficas de um determinado lugar na Terra. A latitude é medida em graus de 0 a 90° para norte ou para o sul, enquanto a longitude é medida para leste ou para oeste de 0 a 180° graus.

## Referências

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.

DAVÝDOV, Vasily Vasilovich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FABIANO, Luiz Hermenegildo; PALANGANA, Isilda Campaner. Identidade e cultura mercantilizada. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23, Caxambu, 2000. Anais. Caxambu, p. 1-17, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2013t.PDF>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e a apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, 2009, p. 111-124. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/aprendizagem-conceitual-e-apropriacao-da-linguagem-escrita-um-dialogo-necessario>>. Acesso em: 20 out. 2022.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: Didática e formação de professores. ENDIPE: Porto Alegre - EDIPUCRS, 2008, p. 234-252.

LIBÂNEO, L. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Editora PUC, 2012.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARTINS, Ligia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n. 52, set.2013, p. 286-300.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital** - crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MORAES, Maria Célia M. de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Educação light, que palpite infeliz!** Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. Florianópolis: UFSC, 2000.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à **Revista Educação e Linguagens**, *Campo Mourão*, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022  
<https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.507-529>

formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vigotsky e Piaget: perspectivas sociais e construtivistas**. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 129-136.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. In: **XI Jornada do HISTEDBR**, Cascavel, 2013. Anais... Cascavel, 2013, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Interação entre didática e a Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da Teoria da Atividade. In: OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (org.). **Psicologia dos processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

Recebido em: janeiro/2022.  
Padroado em: novembro/2022.