

## A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mariana Amalia da Costa Cabriotti*  *Marta Silene Ferreira Barros* 

*Marina Colhado Cabral* 

*Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira* 

### Resumo

O presente estudo faz parte do projeto de pesquisa “Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo na Educação Escolar: contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Galperin para a formação humana”, e do Grupo de Pesquisa “Formação práxis e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano - FOCO”. Objetiva-se investigar a contribuição da Teoria Histórico-Cultural e da proposta pedagógica de Galperin para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil. Portanto, cabe questionar: De que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica de Galperin podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil? A pesquisa configura-se como natureza qualitativa, com caráter descritivo e enfoque teórico, fundamentada em revisão bibliográfica. A seleção das obras ocorreu de forma intencional, considerando a relevância dos autores para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural e da proposta pedagógica de Galperin. O resultado deste trabalho afirma a possibilidade do desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir da metodologia de Galperin entendendo a importância da mediação do adulto no desenvolvimento infantil e a produção do conhecimento por meio da interação social.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Atividades Pedagógicas; Teoria Histórico-Cultural; Teoria das Ações Mентais por Etapas; Galperin.

## THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR INFANTS AND YOUNG CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

This study is part of the research project “Cultural-Historical Theory and the development of the psyche in School Education: contributions of Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, and Galperin to human formation”, and of the research group “Praxis formation and emancipation in school learning: implications of

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na área de Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares, com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>4</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).



Cultural-Historical Theory for teaching, learning, and human development – FOCO". The aim is to investigate the contribution of Cultural-Historical Theory and Galperin's pedagogical approach to learning and development in infants and young children in Early Childhood Education. This leads to the central question: How can Cultural-Historical Theory and Galperin's pedagogical approach contribute to learning and development in infants and young children in Early Childhood Education? The research is qualitative in nature, with a descriptive character and theoretical focus, grounded in a literature review. The selection of works was intentional, considering the relevance of the authors to the understanding of Cultural-Historical Theory and Galperin's pedagogical approach. The results of this study support the possibility of developing pedagogical activities based on Galperin's methodology, recognizing the importance of adult mediation in child development and the production of knowledge through social interaction.

**Keywords:** Early Childhood Education; Pedagogical Activities; Cultural-Historical Theory; Theory of Mental Actions by Stages; Galperin.

## 1 Introdução

A reflexão acerca do papel do adulto com as crianças na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil, são questões de fundamental importância a partir da tratativa da escola como espaço de promoção dos saberes mais elaborados.

De qual criança estamos falando? Qual a realidade dessas crianças e quais as suas condições de vida? São perguntas como essas que nos ajudam a chegar a elementos essenciais na formação de escolares como: a elaboração do planejamento e a organização de um espaço coletivo que promova ações e atividades com intencionalidade. É necessário conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e como a criança aprende em cada período de sua vida. Quando há esse entendimento, somos capazes de desenvolver atividades, propostas, ações que desenvolva o psiquismo infantil: "[...] a educação das crianças, ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças - assume o caráter de impulsora de desenvolvimento infantil" (Mello; Farias, 2010, p. 55).

A aprendizagem por muito tempo foi percebida como uma consequência do desenvolvimento, e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski<sup>5</sup> diz o contrário, sendo que o desenvolvimento atua como resultado e não condição do processo de aprendizagem. É necessário levar em conta as heranças culturais observadas ao longo do desenvolvimento, unindo o afetivo com o cognitivo no sentido do que a criança realiza, tendo regularidades do desenvolvimento psíquico e compreendendo a forma como a criança se relaciona com o ambiente e aprende

<sup>5</sup> Neste trabalho, adotamos a grafia "Vigotski" conforme a tradução mais comum na literatura em língua portuguesa. No entanto, outras variações como "Vygotsky" ou "Vygotski" podem aparecer ao longo do texto, respeitando a forma original das obras referenciadas.



em cada etapa de vida: "O espaço da escola na infância deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas" (Mello; Farias, 2010, p. 66).

A forma como planejamos e mediamos as experiências pensadas para crianças é que vai promover a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança. A prática pedagógica consciente e intencional é fundamental para um efetivo aprendizado. Assim, a escola é um espaço que permite a vivência de novas experiências, proporcionando riqueza dos saberes e aprendizagem. Entendemos que o ambiente escolar é essencial na promoção de atividades e práticas pedagógicas na Educação Infantil, cujas crianças pertencentes necessitam ter papéis como sujeitos ativos na aprendizagem, a partir da mediação do professor adulto que a acompanha em todos os períodos. A partir deste entendimento, este trabalho fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural cujo desenvolvimento se deu a partir de Lev Smionovich Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores.

A proposta deste trabalho baseou-se na relação de atividades pedagógicas propostas para bebês e crianças pequenas, cujo período principal se dá na primeira infância. Esta pesquisa parte de um desejo especial e pessoal das autoras no estudo da Educação Infantil, no intuito de conhecer melhor o que os escritos dizem acerca da proposição de atividades e ações pedagógicas no ambiente escolar. Ainda, este estudo faz parte do projeto de pesquisa "Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo na Educação Escolar: contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Galperin para a formação humana", e do Grupo de Pesquisa "Formação práticas e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano - FOCO".

No presente estudo, partimos de alguns conceitos fundamentais para a compreensão da discussão. O ser humano, entendido como ser social, constitui-se historicamente nas relações que estabelece com os outros e com a natureza, apropriando-se da cultura produzida pelas gerações anteriores. Nesse processo, os instrumentos (objetos materiais que potencializam a ação humana) e os signos (sistemas simbólicos como a linguagem) atuam como mediadores entre o indivíduo e o conhecimento. A internalização, a partir da Teoria Histórico-Cultural, corresponde ao movimento pelo qual funções e significados, inicialmente externos e partilhados socialmente, são incorporados ao funcionamento psíquico individual. Entre essas funções, destacam-se as Funções Psíquicas Superiores (como a atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual) que se desenvolvem por meio da mediação realizada na interação social. Nesse contexto, a função do professor torna-se central: organizar situações de aprendizagem, orientar o uso de instrumentos e signos, e criar condições para que os escolares se apropriem do conhecimento historicamente produzido.

Desta forma, como problema da pesquisa torna-se necessário questionar: De que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica de Galperin podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil? Para responder a esta problemática,



adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e enfoque teórico, fundamentada em revisão bibliográfica.

A seleção das obras ocorreu de forma intencional, considerando a relevância dos autores para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural e da proposta pedagógica de P. Ya. Galperin. Foram priorizados textos clássicos como Vygotsky (1984; 2008), Luria (1981), Galperin (1987), Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987), que constituem a base conceitual do estudo, bem como produções contemporâneas que aprofundam e atualizam essa abordagem como Núñez e Ramalho (2016; 2017), Martins (2013; 2020), Mello e Farias (2010), entre outros. Compreendemos que as funções psíquicas superiores devem ser tratadas de forma dialética, no entanto como finalidade deste trabalho, optou-se por evidenciar apenas algumas funções psíquicas como: atenção, percepção, memória e linguagem para o estudo e proposta da atividade pedagógica a partir dos pressupostos metodológicos de Galperin.

Para tanto, o objetivo geral é investigar a contribuição da Teoria Histórico-Cultural e da proposta pedagógica de Galperin para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Os objetivos específicos propostos para o estudo são: identificar as características e necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, considerando os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos; explorar o papel do brincar e da interação social na aprendizagem de bebês e crianças pequenas; apresentar um exemplo de atividade pedagógica que esteja fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, integrando os princípios da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de Galperin, por meio do livro de literatura.

Desta forma, o presente trabalho pretende contribuir para a exploração de novas formas de pensar o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas elaboradas por meio do embasamento teórico Histórico-Cultural na relação de Galperin com a análise da Teoria das Ações Mentais.

## 2 A Teoria Histórico-Cultural: aproximações

A Teoria Histórico-Cultural mostra a importância de se ter um adulto presente no desenvolvimento da criança, especialmente no pedagógico, o professor. Isso porque não podemos fazer tudo pela criança, ou ela se torna puramente um expectador, mas de estabelecer uma relação de mediação que favoreça sua atuação ativa. A criança deve participar de forma consciente nos processos que constituem sua formação, desenvolvendo sentidos a partir das interações sociais e culturais. Conforme Vigotski defende em seus estudos, o bom ensino é aquele que é colaborativo na presença entre o adulto e a criança. Além disso, a presença da cultura e da diversidade é de extrema importância no processo do desenvolvimento humano do indivíduo. Ainda, corroborando com a Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2021, p. 64) entende que as contribuições do bom ensino serão mais eficazes se



[...] o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc.

Vigotski *apud* Freitas (1995) evidencia que o ambiente escolar que seria o local principal da produção e da sistematização das funções psíquicas superiores e ainda, as funções só seriam possíveis em seu desenvolvimento por meio da influência cultural e a partir da aprendizagem e do desenvolvimento em cada contexto social (Freitas, 1995). Vygotsky (1984) enfatiza que as crianças seriam capazes de iniciar o aprendizado antecipadamente ao ingresso no ambiente escolar, uma vez que o processo de aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde o nascimento. O ingresso no espaço escolar desde cedo faz parte de uma das experiências vividas no meio do aprendizado da criança.

O papel da educação no desenvolvimento infantil é fundamental para que a criança seja capaz de formar sua inteligência e personalidade. A escola, responsável pela forma de como a criança comprehende o mundo, de forma geral deve ser um espaço intersubjetivo elaborado com vistas a possibilitar a interação uma vez que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado entre os professores e as crianças. Entendemos que a intersubjetividade se refere à capacidade de compartilhar sentidos e compreender o outro, sendo essencial para os processos de mediação e internalização. Nesse contexto, as conquistas individuais resultam de um processo coletivo e dialógico, no qual professores e crianças desenvolvem juntos o conhecimento, por meio de atividades orientadas, linguagem e experiências compartilhadas, sendo o professor o sujeito que medeia o conhecimento.

Sobre o conceito de homem como ser social, postulado em bases crítico-dialéticas, bem como para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, o seu desenvolvimento está condicionado “[...] pela atividade que o vincula à natureza”. (Martins, 2013, p. 271). O desenvolvimento de cada sujeito está pautado naquilo que as gerações anteriores o proporcionaram, calcados nas bases das gerações passadas. Deste modo, a apropriação tida pelos seres humanos no processo de aquisição da cultura previamente formada é, portanto, reflexo da prática histórico-social. Conforme Martins (2013), os processos de internalização, por sua vez, se entremeiam entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas) e isso resulta em dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas as quais serão disponibilizadas para cada ser humano, que é singular, por meio do processo de mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Vygotsky (1984) descreveu o processo de internalização como uma ação existente no sujeito de “fora para dentro” como um processo que é transformado do interpessoal em intrapessoal, entendendo que todas as funções existentes no desenvolvimento da criança primeiro aparecem em nível social e depois em nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica) (meio) e depois no



interior da própria criança (intrapsicológica). Para que o processo de internalização seja de fato realizado, é preciso que a mediação se faça presente - junto ao outro - e seja compreendida, pois é por meio dela que aproximamos a criança do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, seja por meio dos instrumentos ou dos signos.

Nessa perspectiva, a mediação não se limita a uma simples ponte entre sujeito e objeto, mas atua como um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento. Martins (2020) argumenta que o conceito de mediação em Vigotski ultrapassa uma relação direta entre dois polos, envolvendo transformações nas propriedades essenciais das atividades. A autora enfatiza que a mediação ocorre em contextos específicos nos quais os participantes exercem influência mútua, e que o signo, entendido como instrumento técnico ou conceito, é disponibilizado ao sujeito por outro ser social que já o domina, evidenciando a centralidade da interação na apropriação do conhecimento.

Nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, autores como Elkonin e Leontiev compreendem que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre em períodos marcados por atividades principais ou dominantes, que organizam a relação da criança com o mundo social e consigo mesma (Facci, 2006). Cada período é atravessado por crises<sup>6</sup> que impulsionam mudanças qualitativas no desenvolvimento. A primeira infância (0 a 3 anos aproximadamente) é marcada por momentos de transformações muito importantes na vida da criança e pode ser compreendida em dois períodos fases distintos. O primeiro refere-se à chamada crise pós-natal, considerada por Facci e Tavares (2024) como a primeira crise do desenvolvimento infantil, que ocorre na transição da vida intrauterina para a vida extrauterina. Esse momento é caracterizado pela dependência total do bebê em relação ao adulto, sendo a comunicação emocional direta a atividade guia deste estágio inicial até o primeiro ano de idade aproximadamente. Nesse momento, o bebê estabelece contato com os adultos por meio de expressões não verbais como o choro, sorrisos, balbucios e gestos, que se tornam os primeiros elementos de comunicação.

O bebê é incapaz de satisfazer-se sozinho no meio vivido, mesmo após seu primeiro ano de vida, sendo indispensável a mediação do adulto em seu meio social para satisfazer suas necessidades básicas e de sobrevivência. Facci (2006) destaca que, nessa fase, a vida do bebê é organizada de modo a exigir constante interação com os adultos, ainda que essa comunicação ocorra sem o uso da linguagem verbal, manifestando-se muitas vezes de forma silenciosa e com características bastante singulares.

Entre o primeiro e o terceiro ano de vida, inicia-se a fase da atividade objetal manipulatória, na qual a criança passa a explorar o mundo ao seu redor por meio da manipulação de objetos. A criança já demonstra maior iniciativa e começa a realizar ações que observou no comportamento adulto, como fazer de

<sup>6</sup> Vygotski (1996) comprehende que cada fase do desenvolvimento é marcada por novas aquisições psíquicas que transformam qualitativamente o funcionamento psicológico da criança. Tais transformações, chamadas de neoformações, estão associadas tanto a períodos de relativa estabilidade quanto a momentos de ruptura. Esses momentos de crise são vistos de forma positiva, pois indicam a superação de formas anteriores de relação com o mundo e anunciam avanços no processo de desenvolvimento.



conta que cozinha, alimenta bonecos ou varre o chão. Neste período a criança traz para si o uso de objetos substitutos dos objetos reais, sintetiza suas ações e separa os objetos, compara suas ações com a dos adultos, atua como um adulto na ideia interior de independência. É nesse período que ocorre a “crise dos três anos” (Elkonin, 1987), caracterizada por manifestações de independência e afirmação de vontade própria. Neste momento a criança nem sempre satisfaz suas necessidades, sendo neste momento a crise dos três anos. Essa crise não é negativa; pelo contrário, sinaliza um avanço no desenvolvimento da autonomia e da consciência de si.

A função psíquica da linguagem existe, pois, a linguagem surge para se comunicar e vem associada ao interesse de conhecer melhor os objetos. O conhecimento da linguagem para a criança é um momento essencial nesta fase, pois a apropriação da linguagem irá duplicar o mundo que é percebido pela criança. Segundo Vigotski (1995 *apud* Martins, 2013, p. 168), o

[...] desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto no ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

Conforme o pensamento acima, as relações sociais, nesta fase, são de extrema importância para as crianças, pois é por este meio que elas se apropriam dos modos humanos e iniciam o domínio da linguagem e o conhecimento do mundo. Entender para além das relações sociais com adultos e outras crianças, inserindo aspectos pedagógicos e didáticos no desenvolvimento da criança, como a observação, a imaginação, a criatividade etc. Nesse contexto, o trabalho dos profissionais da Educação Infantil deve ser compreendido de forma integrada, unindo ações de cuidado e de ensino intencional. Essas dimensões não se separam no cotidiano da criança pequena, uma vez que o acolhimento, a proteção e os vínculos afetivos também promovem aprendizagens significativas. A brincadeira, por sua vez, é parte estruturante desse processo, pois não apenas diverte, mas possibilita que a criança experimente, elabore sentidos e desenvolva múltiplas qualidades essenciais ao processo de aprendizagem. Diante disso, a Educação Infantil configura-se como um espaço de experiências fundamentais para o desenvolvimento integral, articulando o cuidar, o brincar e o educar como práticas complementares e indissociáveis.

Refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica considerar estudos que aprofundam seus fundamentos. Nesse sentido, Freitas (1995) destaca que Vigotski compreendia a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre por meio da interação com adultos e companheiros mais experientes. Nessa dinâmica, a linguagem exerce papel central, pois é pela apropriação de conhecimentos e habilidades socialmente disponíveis que as funções psicológicas superiores são gradualmente construídas.



Um outro fator relevante nesse estudo diz respeito às funções psíquicas. Martins (2013) afirma que o processo funcional da percepção está relacionado à constituição da consciência, sendo inicialmente representado, assim como a função psíquica da sensação, como um reflexo da realidade que “[...] não é uma soma ou associação de sensações isoladas nem uma estampagem passiva realizada por estímulos exteriores e elaborada pelo córtex cerebral.” (Martins, 2013, p. 130-131). A função psíquica percepção está vinculada no que diz respeito às impressões sensoriais por meio dos processos e estímulos presentes no meio e nas relações estabelecidas. Para Luria (1981), a percepção nada mais é que a soma entre os sentidos e as experiências do sujeito, portanto, se trata de um processo que não é natural ou, nas palavras de Martins (2013, p. 134) “[...] a percepção humana se forma no processo histórico de atividade perceptiva.”

A percepção só existe, portanto, quando as propriedades do meio externo (ambiente) se traduzem em uma construção interna (representação ou percepto) e, ainda, “ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo, de alguma forma, àquilo que conhece, na busca por sua significação. Assim o é, também, para a criança em seu desenvolvimento.” (Martins, 2013, p. 138).

Do processo funcional atenção, Martins (2013) aponta seu caráter ímpar com relação à importância a qual depende da qualidade da percepção. As funções psíquicas atenção e percepção estão intimamente ligadas, uma vez que o processo da atenção corrobora com a ação da percepção.

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora - isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, dos afetos, dentre outras -, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos (Martins, 2013, p. 143).

Enquanto a aprendizagem envolve os processos de aquisição de novas informações, a memória corresponde à permanência, à retenção das informações e conhecimentos adquiridos pela aprendizagem durante toda a vida. A memória é outra função psíquica que se relaciona à capacidade de armazenar informações, retê-las e recuperá-las. Para que a função psíquica memória seja presente, é preciso que antes tenha existido a aprendizagem: a memória deve aprender algo para retê-lo.

Segundo Martins (2013) a memória é todo o processo que provoca a imagem daquilo que foi anteriormente passado, sentido ou atentado. A discussão, neste momento, não se trata acerca dos estágios de memória (breve ou de longo alcance) e seus desenvolvimentos, mas sim o entendimento acerca dos postulados pela Teoria Histórico-Cultural como Vygotsky e Luria (1996, p. 184 *apud* Martins, 2013, p. 161) apontaram o desenvolvimento da memória como um percurso culturalmente orientado que se inicia com a prevalência da



memória involuntária que antecede à linguagem (semelhante ao processo da atenção espontânea). Segundo Martins (2020, p. 42-43) em seus estudos,

[...] os conceitos não são assimilados de forma acabada, isto é, como um conjunto de conexões associativas que se assimila por meio da memória. O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento.

Um dos princípios básicos da teoria de Vigotski é o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), ou como é popularmente conhecido nos livros, zona de desenvolvimento próximo ou proximal, cuja explicação baseia-se nas funções psicológicas dos indivíduos que, inicialmente estão despondo e, posteriormente a partir dos saberes adquiridos por meio da mediação de um adulto, são saberes que serão convertidos em desenvolvimento. A ZDI possui grande importância no âmbito educacional, uma vez que é papel da escola, como espaço intersubjetivo, propiciar novas bases de aprendizagem para as crianças.

Nesse sentido, para Vygotsky (2008), mesmo nos primeiros anos de vida, é possível observar manifestações iniciais das funções psicológicas superiores. No estágio pré-verbal, por exemplo, a criança já demonstra uma capacidade elementar de generalização ao associar objetos com características semelhantes e responder de forma parecida a estímulos equivalentes. A linguagem começa a se articular a essas experiências, permitindo à criança aplicar palavras a novos objetos com base em traços compartilhados.

Ainda, para o autor, esses movimentos refletem a formação de conceitos potenciais, tanto no plano perceptual quanto no prático, que se organizam inicialmente por meio de significados funcionais, ou seja, com base no que os objetos fazem ou permitem fazer. Tais elaborações, ainda que rudimentares, são fundamentais para a constituição de novos modos de pensamento e demonstram como a mediação do outro é decisiva para transformar essas noções espontâneas em conhecimento elaborado.

Por conseguinte, há de se afirmar que os saberes acerca dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural tornam-se indispensáveis para o entendimento da escola como um espaço de mediação e interação, no qual as crianças, desde o nascimento, são reconhecidas como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, os saberes espontâneos são potencializados e ressignificados em saberes científicos, por meio da relação com o outro e da atividade pedagógica intencional, promovendo o desenvolvimento integral.



### 3 Atividade pedagógica para bebês e crianças pequenas: um olhar para o pensamento da proposta metodológica de Galperin

Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988) foi um psicólogo, médico e doutor em ciências psicológicas nascido na região de Tambov. Foi professor na Universidade Estatal de Moscou e membro da escola de Karkov junto com Leontiev, Bozhovich, dentre outros. Como seguidor de Leontiev e se apoiando nas ideias de Vigotski, e de demais pesquisadores e estudiosos da época que corroboravam com a escola de Karkov, Galperin desenvolveu os conceitos de sua teoria que seria fundamentada nos processos das ações mentais a partir da atividade psíquica humana como natureza social (Bassan, 2012). Para Galperin, a partir da busca de uma compreensão mais elaborada de como é produzido o desenvolvimento da formação das ações psíquicas internas e, posteriormente, direcionando o processo de ensino e desenvolvimento, propôs a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, desde a abstração até a sua internalização.

Na elaboração de sua teoria, Galperin foi influenciado, de forma dialética, pelas ideias de orientação de Pavlov, pelo conceito do ideal de K. Marx, pela concepção da atividade de Leontiev, pela teoria de Vygotsky (o social, a linguagem, a internalização), por V. Lenin (as formas principais de reflexo psíquico). Todos no contexto da filosofia do materialismo dialético e histórico (Nuñez; Ramalho, 2017, p. 74).

E ainda, conforme o estudioso Galperin este entendia que a teoria desenvolvida no contexto escolar deveria se pautar em algo concreto, a partir da realidade:

Ao encarar esta tarefa, sentimo-nos incapazes de inventar modelos de um processo ainda desconhecido e por isso decidimos nos apoiar em feitos reais: o ensino de diferentes ações mentais na escola. E na escola, como na vida, as ações não se produzem pelo gosto de realizá-las, mas sim para obter determinado resultado (Galperin, 1987, p. 126, tradução nossa).

Galperin corrobora com os estudos de Vigotski ao considerar que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre desde o seu nascimento, a partir da mediação com o outro, especialmente o adulto, nos diversos contextos em que está inserida. Essa mediação social é fundamental para que a criança aprenda e, consequentemente, se desenvolva.

Embora o ensino organizado e sistematizado exerça um papel essencial na ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, ele não é a única via de desenvolvimento. A criança chega à escola já trazendo consigo experiências, saberes e formas de compreensão do mundo oriundos de seus contextos familiares, culturais e sociais. Cabe à escola, com base em uma prática pedagógica intencional, articular esses conhecimentos prévios e promover sua transformação em saberes elaborados, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do sujeito.



Em sua Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, se retoma acerca do processo de internalização da Teoria Histórico-Cultural, mas de uma forma mais elaborada com etapas explicativas a partir das transformações do interpsíquico em intrapsíquico (Núñez; Ramalho, 2016). Para ele, “[...] o ensino que conduz ao desenvolvimento é o sistêmico-teórico, cujos princípios estão presentes em sua Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas.” (Bassan, 2012, p. 57). E ainda, ao discorrer acerca da sua teoria na análise das orientações, Galperin afirmava acerca da necessidade de

[...] desenvolver um ensino voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes, e não para um ensino caracterizado pelo espontaneísmo didático, que não se apoia nas regularidades dos processos da formação das ações mentais e dos conceitos, e estes são, consequentemente, limitados no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos estudantes sob a influência da escola (Nuñez; Ramalho, 2017, p. 75).

Para que ocorram novas atividades psicológicas internas, os objetos externos devem primeiro ser manipulados e executados por meio de uma série de etapas, para que essas atividades materiais possam se tornar funções psicológicas superiores (Barros, 2020). Para melhor compreender as ações mentais, Galperin, por meio do processo da internalização da ação, elaborou cinco etapas do processo de construção da consciência (Barros, 2020):

1. Etapa motivacional;
2. Etapa de elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA);
3. Etapa material ou materializada;
4. Etapa verbal externa;
5. Etapa mental.

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

A etapa material ou materializada é o processo cujo aluno está em contato direto com o objeto na atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos (Barros, 2020). Posteriormente, na etapa verbal externa, a linguagem é a função essencial para o processo de internalização para que assim os alunos sejam



capazes de estabelecer relação dos conteúdos até então recebidos, uns com os outros e “[...] a partir daí, se apropriar da cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal” (Barros, 2020, p. 109).

A última etapa - etapa mental - é o momento em que a ação trabalhada inicialmente, desde a etapa motivacional, se transforma em pensamento (é internalizada). É neste momento que a linguagem até então externa passa a ser interna e os conteúdos foram internalizados.

É evidente nos estudos que Galperin (1987) pontua que existem diferenças entre as crianças quando realizam uma mesma ação, pois cada uma receberá de uma forma distinta da compreensão da mesma, a forma como receberá tal ação também pode ser em condições diversas. Contudo, Galperin (1987, p. 127, tradução nossa) ainda afirma sobre a estratégia de investigação “[...] em lugar de estudar como transcorre a formação da ação, devemos clarear e, se necessário, criar as condições que assegurem a formação da ação com as propriedades fixadas.

### 3.1 As contribuições da proposta pedagógica de Galperin

A Teoria Histórico-Cultural, tem sido considerada o meio experienciado com intensa influência nos processos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois determina seus valores e conhecimentos que influenciam na forma de perceber e interpretar a sua realidade, o professor mediador nesse processo contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno quando trabalha na zona de desenvolvimento iminente conduzindo-os à aprendizagem.

Para Vygotsky (2008), o ambiente e as experiências do aluno podem ser usados no processo de mediação. A mediação ocorre por meio da interação entre quem detém mais conhecimento e quem está em processo de aprendizagem num determinado momento. Não se trata apenas de uma transferência hierárquica de conhecimento, mas de um processo de troca, já que nem sempre o saber é transmitido em sua totalidade. Cada indivíduo tende a compreender o conhecimento até certo ponto, conforme sua experiência e subjetividade, o que torna a troca de informações algo dinâmico.

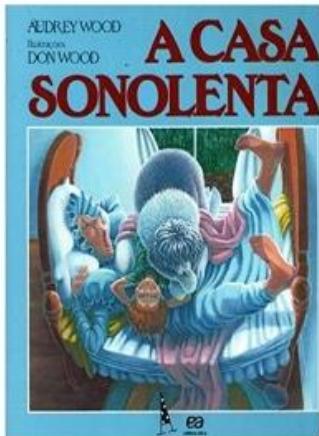
Com base nesses pressupostos, é possível compreender que a mediação, internalização e a zona de desenvolvimento iminente são conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e encontram respaldo nas contribuições de Galperin, por meio da Teoria das Ações Mentais, que juntamente com os estudos acerca das funções psicológicas superiores possibilitam um embasamento teórico metodológico consistentes para o trabalho com crianças na primeira infância. Tais fundamentos são considerados sólidos na medida em que fornecem diretrizes claras para a organização das atividades educativas, compreendendo o papel ativo do professor na mediação, a importância do planejamento das ações mentais em etapas, e o reconhecimento de que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da apropriação de instrumentos culturais mediados socialmente.



Um exemplo disso é o trabalho com a memória enquanto função psíquica, considerada um “um ponto primário do pensamento” (Martins, 2013, p. 301). Trata-se da memória culturalmente produzida em consequência das experiências e atividades desenvolvidas em sala e nos ambientes externos à escola. Essa memorização é presente graças à apropriação dos signos que a criança vai internalizando a partir da mediação do adulto ou professor e o “[...] o ensino escolar, como um tipo de atividade específica, dirigida e não cotidiana, desempenha um papel primordial na formação da dimensão retentiva voluntária” (Martins, 2013, p. 301).

A fim de evidenciar a metodologia de Galperin como possibilidade de efetivação dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, propõe-se uma atividade pedagógica com base na literatura infantil, utilizando o livro “A casa sonolenta” de Audrey Wood. A atividade tem como conteúdos principais: escuta, apreciação, comportamento leitor, sequência narrativa (personagens e fatos). Entre os objetivos estão: desenvolver escuta atenta (autocontrole da conduta) da leitura feita pelo professor; reagir e interagir a estímulos do professor durante a leitura; ordenar a história a partir da manipulação de figuras apresentando uma sequência.

**Imagen 1 - A Casa Sonolenta, de Audrey Wood**



**Fonte:** Portal Educação (2024).

Como sugestão de início da proposta: Apresentar às crianças o livro da história que será contada “A casa sonolenta – Audrey Wood”. Questionar sobre o que eles observam na capa do livro. Por que será que tem esse título? Quem é o autor? Será que a casa sente sono igual as pessoas? Entre outras questões. Em seguida, apresentar às crianças o recurso para a contação da história: uma caixa em forma de casa, com todos os personagens e objetos que aparecem na história. A medida em que a história é narrada, os personagens aparecem e a sequência de fatos é montada por meio do recurso. Ao final da história, deixar que as crianças manipulem e explorem os recursos, favorecendo a apropriação do enredo. Em seguida, recontar a história de forma coletiva, para que as crianças participem oralmente.



Por meio dessa história, é possível despertar a atenção e o interesse das crianças com relação à sequência apresentada na narrativa. Pode-se perguntar quem são as pessoas que vivem em suas casas, quais são as formas de repouso (como cama, rede, entre outras), instigando assim a etapa motivacional conforme proposta por Galperin (1987). A contação oral da história pode ser realizada por meio de diferentes tipos de recursos: leitura direta do livro, materiais audiovisuais (como vídeos e áudios), ou ainda com apoio de elementos visuais que representem os personagens. A sugestão é que seja utilizado um recurso paralelo à contação da história mostrando os personagens. Esses recursos não precisam ser sofisticados ou excessivamente elaborados; ao contrário, o uso de objetos simples e acessíveis aproxima a atividade do cotidiano da criança, favorecendo a compreensão de que elementos do dia a dia também podem compor e inspirar narrativas significativas.

A orientação da história pode ser retomada na sequência que os personagens foram acordados, de modo que se verifique as partes estruturais da ação conforme pontuado por Galperin (1987) e tratado acerca da função psíquica memória a partir de Martins (2013) de forma a não entender como um método avaliativo, uma vez que pelo exposto por Smirnov *et al* (1960, p. 228 *apud* Martins, 2013, p. 162, grifos nossos),

Na primeira infância e na primeira época pré-escolar a memória é involuntária e sem um fim determinado. Nessa idade, a criança ainda não planeja a tarefa de fixar algo e depois recordar. **A criança de dois ou três anos fixa na memória apenas aquilo que tem significação no momento, o que está relacionado com suas necessidades imediatas e interesses, aquilo que tem forte colorido emocional.** Somente na idade pré-escolar média, aos 4 ou 5 anos, a criança começa a fixar na memória de maneira voluntária.

É possível além da história propor brincadeiras dentro dos conteúdos apresentados nesse processo de ensino e de aprendizagem, para se verificar a execução da sequência e, em seguida, o controle por meio da mediação do professor que sempre auxiliará nas dificuldades apresentadas por cada criança. Na sequência, a forma do plano material, sugere-se uma atividade em grupo as quais pode-se separar os personagens da história em classes (por exemplo: seres humanos e seres animais). As crianças agem sozinhas, com a mediação e intervenção do professor conforme necessário.

Por fim, será possível verificar na etapa da formação da ação no plano da linguagem externa e na etapa mental, quando as crianças tiverem internalizado o objeto proposto inicialmente: seja a sequência, os personagens apresentados, a diferenciação de personagens, os tipos de repousos etc. Pode ser realizada uma brincadeira para retomar os conteúdos, bem como uma nova contação de história com as crianças sendo os próprios personagens e conforme a história é contada, as mesmas vão aparecendo.



**Quadro 1** - Ação didática de acordo com suas etapas para a história "A casa sonolenta"

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
<b>Etapa</b>	Motivacional	BOA	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
<b>Atividades</b>	Questões sobre quem são as pessoas que vivem em suas casas, quais são as formas de repouso (cama, rede).	Leitura do livro "A casa sonolenta", utilizando diferentes tipos de recursos (objetos diversos, vídeos, áudios etc.).	Atividade em grupo as quais poderemos separar os personagens da história em classes (por exemplo: seres humanos e seres animais). As crianças agem sozinhas, com a mediação e intervenção do professor conforme necessário.	Brincadeira de retomada de conteúdos imitando os personagens, uma nova contação de história com as crianças sendo os próprios personagens e conforme a história é contada, as mesmas vão aparecendo.	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir de Barros (2020).

A atenção, percepção e sensação são funções psíquicas que também podem ser destacadas ao promover as atividades propostas. Ao realizar a exposição do texto em formato de teatro ou até mesmo pela leitura, oportunizamos o sujeito, desde os primeiros anos de vida, na

[...] apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento as quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do atrativo e aparente. (Martins, 2013, p. 300).

Além disso, não se trata apenas de “chamar a atenção” da criança, mas sim entender que o processo proposto é pela atenção voluntária, que é realizada “de fora para dentro” contribuindo por meio do ensino a internalização do conteúdo.

#### 4 Considerações finais

A Teoria Histórico-Cultural (THC), no contexto da Educação Infantil, destaca a importância da mediação do adulto no desenvolvimento infantil, a produção do conhecimento por meio da interação social e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) como um aspecto impreterível para a aprendizagem. O conhecimento não é algo pré-existente na vida das crianças,



mas sim algo que é constituído socialmente por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente experienciado.

Por meio das interações sociais, a criança começa a elaborar com os conhecimentos apresentados as bases as quais agirá sobre o mundo. O seu primeiro contato com o mundo é por meio da relação familiar sendo por intermédio deste meio que a criança adquire a linguagem e inicia o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (percepção, atenção, memória etc.) bem como os valores socioculturais que estão imbricados neste espaço social - cada família constitui o grupo social cuja criança iniciará suas primeiras experiências. Por compartilhar deste meio educativo informal, a linguagem da criança será desenvolvida por influência da família e de seus pares que a acompanha – nesse processo ocorre uma troca de vivências em que a criança, por meio de sua própria linguagem, também influencia a maneira como os pais e os seus pares se relacionam com ela.

Tendo em vista a atividade proposta como sugestão de diversas outras que podem ser desenvolvidas de maneira intencional com os bebês e crianças pequenas, a Teoria das Ações Mentais de Galperin é uma metodologia no que se refere às etapas que podem ser objetivadas em uma prática pedagógica para efetivar o ensino por meio da contação de história e de diversos outros recursos. É uma sugestão de proposta que pode contribuir para os professores atuantes na Educação Infantil e para as crianças, na internalização dos conteúdos e no desenvolvimento e formação das funções psicológicas apresentadas (atenção, percepção, memória e linguagem).

Por fim, entendemos que promover uma Educação Infantil de qualidade implica reconhecer a especificidade dessa etapa, pautando-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que valoriza o desenvolvimento integral da criança por meio da mediação pedagógica, da brincadeira e da atividade orientada. Trata-se de assegurar experiências que favoreçam a formação das funções psíquicas superiores, com base na cultura e na interação social, respeitando os processos próprios da infância.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **A alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança:** questões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização.** Tese de Doutorado. Programa de Pós- graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília, 2012.



ELKONIN, Daniil. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: DAVÍDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** antología. Moscou: Editorial Progresso, p. 125-142, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. Periodização do desenvolvimento na psicologia Histórico Cultural: Contribuições para a prática docente na Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 28. p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gsxgMDxYSnr6JR3zCC57bsK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 ago. 2025.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação:** Um intertexto. São Paulo, Atica, 1995.

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

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

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicología.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice / Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci, (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010. DOI:



10.5902/198464441603. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NUNÉZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicología Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 70–97, 2017. DOI: 10.14393/OBv1n1a2017-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38288>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV: psicología infantil**: Madri, Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2008. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 03 de fevereiro de 2025.  
Aceito em: 08 de setembro de 2025.  
Publicado em: 27 de setembro de 2025.

