

Modos de Ação na Atividade Pedagógica: Uma Proposição de Ensino e Aprendizagem Ativos

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

EACH USP/GEPAPe - Av. Arlindo Bettio, 1000, A1, sala 81, Ermelino Matarazzo -
São Paulo/SP CEP: 03828-000

memberna@usp.br

Resumo: *O estudo apresenta os fundamentos da atividade pedagógica como uma atividade em comum orientada para o ensino e a aprendizagem, considerando-a como uma unidade dialética no processo pedagógico. No campo teórico, o texto apresenta os princípios teórico-metodológicos da atividade pedagógica (Bernardes, 2006) e explicita a estrutura da atividade em comum presente na relação ensino-aprendizagem como sendo o problema-desencadeador, os modos de ação na coletividade de estudo e os meios de controle da aprendizagem. Os resultados são decorrentes de uma pesquisa-ação e são considerados procedimentos didáticos na organização do ensino que podem subsidiar os diferentes níveis de escolarização.*

1. Introdução

Identificar as ações de ensino e aprendizagem como *atividade* requer o resgate desse conceito a partir do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico-cultural. Leontiev (1983) identifica que a *atividade* deve ser realizada por diversos sujeitos integrados a uma coletividade. As ações e operações, partes integrantes da *atividade*, devem ser direcionadas a um fim as quais visam à produção de instrumentos que possibilitem estabelecer relação entre o motivo e o objetivo da atividade em si. Considera-se, portanto, que a atividade é orientada para uma finalidade a ser conquistada por todos os sujeitos da coletividade.

No caso da *atividade pedagógica*, entendida como unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem (BERNARDES, 2006), a relação entre o motivo (necessidade de humanização por meio do acesso às elaborações humanas) e o objetivo da atividade (o ensino e aprendizagem dos elementos da cultura elaborada pela sociedade letrada) pressupõe que sejam produzidos instrumentos pelos sujeitos da atividade que viabilizem a sua objetivação e materialização.

A significação da atividade pedagógica, nos marcos do materialismo histórico dialético e particularizado na dimensão educativa presente nas relações entre o ensino e a aprendizagem em geral tratadas pela psicologia histórico-cultural, leva em conta que a escola é a instituição social que tem como finalidade o ensino do saber historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. Nesta dimensão, a atividade pedagógica deve proporcionar condições de ensino que possibilitem aos estudantes se engajarem em atividades de aprendizagem, garantindo aos mesmos a apropriação do conhecimento não-cotidiano.

Asbahr (2005) indica como significação social da atividade pedagógica a “[...] formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] [Assim], o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer”. [ASBAHR, 2005, p. 61].

Concebe-se, portanto, que a atividade pedagógica deve ser entendida, na concepção dialética, como aquela que promove modificações nas circunstâncias no próprio homem de forma simultânea. Conforme afirma Vázquez (1977, p. 160), “[...] essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformações do homem, só se verifica *em e pela* prática revolucionária”. A unidade dialética de transformação do homem e das circunstâncias é identificada pelo autor como uma *práxis revolucionária*.

A atividade pedagógica, como *práxis revolucionária*, pressupõe que: “a) não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados.[...]; c) as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por êle [...]”. [VÁZQUEZ, 1977, p. 159-160]. (SIC).

Como instrumento teórico-metodológico da *práxis*, a atividade pedagógica deve sintetizar as necessidades presentes na constituição dos indivíduos, fato que particulariza os elementos constituintes da própria estrutura da atividade pedagógica: *a situação-problema desencadeadora, os modos de ação e o controle da aprendizagem* [Bernardes, 2006].

2. Elementos Constituintes da Atividade Pedagógica

Tendo em vista que a finalidade da atividade pedagógica é a transformação da constituição dos sujeitos por meio da relação entre o ensino e a aprendizagem das elaborações sócio-históricas, há de considerar que não é qualquer *situação-problema* que satisfaz a condição inicial de desencadear situações de reflexão que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Rubtsov (1996) enfatiza a diferença entre os *problemas concretos práticos* e os *problemas de aprendizagem*, também identificados como *problemas teóricos*, sendo que os primeiros não possibilitam a superação do conhecimento que ultrapassa a experiência empírica, como também não contribuem para a aprendizagem de conteúdos teóricos. O segundo tipo de problema relaciona-se a uma forma particular de ação cognitiva que caracteriza o modo de analisar o objeto de estudo; por meio da execução das ações específicas, é possível identificar o princípio e as propriedades do conceito, possibilitando a apropriação do conhecimento teórico.

A caracterização dos dois tipos de problema apresentada por Rubtsov (1996) relaciona-se às considerações realizadas por Davidov (1982, 1988) ao afirmar que o ensino, que se organiza, tendo em vista a apropriação da essência do conceito, possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, e o ensino que possibilita a apropriação apenas das características externas do conceito não possibilita a superação do pensamento empírico.

As condições identificadas pelos autores são consideradas neste estudo como não elimináveis da situação-problema a ser desenvolvido na atividade pedagógica como *práxis revolucionária*, no entanto, torna-se necessário explicitar outros elementos constitutivos da *situação-problema desencadeadora do ensino e aprendizagem* na atividade pedagógica. A situação-problema contém a historicidade e os nexos internos do conceito a serem estudados e deve representar uma necessidade de investigação para os estudantes, mobilizando-os a executar ações de estudos. Considera-se que estas condições sejam essenciais na organização do ensino, pois criam possibilidades para que o educador e o estudante se apropriem do conceito como produto da atividade humana, fato fundamental para a superação da condição alienante posta na educação escolar, a partir do modo como esta se estrutura, assim como na sociedade contemporânea.

No que se refere ao educador, é necessário que o mesmo estude o conceito que irá ser contemplado na organização do ensino, que se aproprie do processo de produção histórica do próprio conceito, que (re)elabore o conceito, sintetizando-o numa *situação desencadeadora*, cuja solução contenha a sua essência, e que crie *modos de ação* intencionais e conscientes na atividade pedagógica que possibilitem aos estudantes se apropriarem do conceito teórico.

A apropriação do conhecimento sócio-histórico por parte dos sujeitos da atividade e o movimento decorrente de transformação dos mesmos são considerados *elementos mediadores* entre a dimensão ontológica de constituição dos indivíduos e a práxis na atividade pedagógica. A *mediação do conhecimento teórico*, na definição das ações e operações na atividade pedagógica, é considerada essencial na organização do ensino, pois é a partir da apropriação de tais conhecimentos que o educador define o *modo de ação* e o *controle da aprendizagem* a serem implantados no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

O *modo de ação* é identificado, inicialmente, em Bernardes (2000)¹ como sendo a parte da organização das ações práticas da *atividade orientadora do ensino*, como instrumento pedagógico desenvolvido inicialmente por Moura (1992) e, ao longo desta década, este instrumento vem sendo apropriado e desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – GEPAPE. Os estudos atuais do grupo identificam o conceito de *atividade orientadora do ensino* como um instrumento teórico-metodológico que medeia a organização do ensino tendo-se como referência a teoria da atividade e o enfoque histórico-cultural. Em estudos mais recentes [Bernardes 2006], os *modos de ação* passam a ser considerados como uma possibilidade de organização das ações práticas nas relações interpessoais e na organização do ensino na atividade pedagógica.

No âmbito da atividade pedagógica como *práxis revolucionária*, os *modos de ação* referem-se ao conjunto de ações e operações a ser realizado pelos sujeitos em situações compartilhadas. A definição do conceito baseia-se nas conceituações de “atividade em comum” de Rubtsov (1996) e da organização da mesma identificada por Rivina (1996) como o “conjunto de fatores de eficiência”. Em pesquisas realizadas sobre a necessidade de se considerar o conjunto de fatores de eficiência na atividade em

¹ Trata-se das elaborações teóricas produzidas na pesquisa-ação realizada nas séries iniciais da educação básica.

comum no contexto escolar, Rivina (1996) conclui que os procedimentos pedagógicos que submetem crianças de 6 a 10 anos de idade a participarem de situações de ensino que promovem aprendizagem ocasional no processo de reflexão sobre determinado conhecimento, “[...] pode levar uma maioria dos nossos alunos ao fracasso escolar. [...] O sucesso da aprendizagem dos pequenos escolares depende, em grande parte, da forma assumida pelas atividades às quais eles se dedicam comunitariamente”. [Rivina, 1996, p. 150].

Nos estudos empíricos realizados no contexto escolar [Bernardes, 2000, 2006], são apresentados os diferentes aspectos constituintes da organização da atividade pedagógica que visam à apropriação de conceitos teóricos por parte dos estudantes. Estes estudos partem das proposições apresentadas por Rubtsov (1996) sobre a atividade em comum, que prevê: a) repartição de ações e operações, b) troca de modos de ação, c) compreensão mútua, d) comunicação, e) planejamento de ações individuais e coletivas e f) reflexão, e da importância atribuída por Rivina (1996) às formas de organização da atividade em comum, que considera: a) o posicionamento dos estudantes em sala de aula e b) a distribuição das operações relativas aos objetos e aos conteúdos da atividade.

Identifica-se nestes estudos a necessidade de serem considerados os aspectos *físicos, sociais e metodológicos* na definição dos *modos de ação* que organizam as relações entre o ensino e a aprendizagem na atividade pedagógica.

Quanto ao *aspecto físico*, é indicada a necessidade da organização do espaço em que as ações de ensino e aprendizagem ocorrem, levando-se em conta a acústica do local e a visibilidade das ações pelos sujeitos participantes da atividade pedagógica. O fato de não se considerar tais elementos na organização física da organização do ensino pode prejudicar o desenvolvimento das ações e operações realizadas nos aspectos social e metodológico, uma vez que inviabiliza a efetivação das relações interpessoais, comprometendo o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao *aspecto social*, identifica-se a necessidade de estruturação das relações interpessoais dos sujeitos da atividade pedagógica, visando ao compartilhar do “controle” das ações e operações entre o educador e os estudantes. Este procedimento tem a finalidade de atribuir responsabilidades e dividir funções entre os sujeitos na atividade pedagógica. [Bernardes, 2006].

As ações compartilhadas de estudo [Bernardes, 2000, 2006] ocorrem em dois momentos distintos: inicialmente, as ações são realizadas em pequenos grupos e, posteriormente, entre todos os sujeitos de forma coletiva. Este procedimento é instituído na organização das relações interpessoais para que todos os estudantes *participem ativamente* no movimento de reflexão sobre o conceito. Para tanto, são definidas funções específicas a serem cumpridas pelos sujeitos da atividade pedagógica, tendo em vista a classificação dos agentes de controle social apresentada por Bernstein (1986).

Ao analisar a sociedade atual, Bernstein (1986) classifica os agentes sociais em *reguladores, reparadores, difusores, modeladores e executores*, a partir das funções específicas dos indivíduos na macroorganização social. Para a estruturação do aspecto social na atividade pedagógica, faz-se uma aproximação entre a macroorganização da sociedade e a microorganização dos pequenos grupos de estudo, tendo em vista a

necessidade de os estudantes manterem o controle interno do grupo a que pertencem, assumindo responsabilidades sobre o sucesso das ações realizadas na coletividade (o grupo-classe) e tomando consciência das funções que executam em momentos de estudo compartilhado [Bernardes, 2000]. O quadro a seguir apresenta as aproximações entre as funções sociais na organização da sociedade atual e a organização dos pequenos grupos de estudo na atividade pedagógica.

Quadro 1 – Sistematização das funções dos sujeitos em pequenos grupos de estudo

MACROORGANIZAÇÃO: SOCIEDADE ATUAL		MICROORGANIZAÇÃO: GRUPO DE ESTUDO	
AGENTES	FUNÇÃO SOCIAL	SUJEITOS	LUGAR NO GRUPO
<input type="checkbox"/> Reguladores	<input type="checkbox"/> Definir, monitorar e manter os limites das atividades pessoais.	<input type="checkbox"/> Cronometrista (estudante)	<input type="checkbox"/> Controlar de tempo durante o desenvolvimento da atividade.
<input type="checkbox"/> Reparadores	<input type="checkbox"/> Prevenir, reparar ou isolar o que se conta como interrogação no corpo, na mente ou relações pessoais .	<input type="checkbox"/> Organizador (estudante)	<input type="checkbox"/> Cuidar para que as ações entre os estudantes sejam adequadas para o desenvolvimento da atividade de estudo, organizando-as.
<input type="checkbox"/> Difusores	<input type="checkbox"/> Disseminar certos princípios, práticas, atividades e formas simbólicas.	<input type="checkbox"/> Porta-voz (estudante)	<input type="checkbox"/> Transmitir ao grupo-classe as elaborações e reflexões do seu grupo de estudo.
<input type="checkbox"/> Modeladores	<input type="checkbox"/> Desenvolver o que conta como mudança, código simbólico, em artes e ciências .	<input type="checkbox"/> Relator (estudante)	<input type="checkbox"/> Organizar as elaborações dos estudantes no movimento de reflexão, registrando-as.
<input type="checkbox"/> Executores	<input type="checkbox"/> Administrar	<input type="checkbox"/> Educador	<input type="checkbox"/> Atuar como mediador do conhecimento no movimento de internalização dos conceitos.

Fonte: Adaptação do quadro apresentado em Bernardes (2000, p. 69-70).

Ao identificar as funções de *cronometrista*, *organizador*, *porta-voz*, *relator* (Bernardes, 2000) a serem cumpridas pelos estudantes nos pequenos grupos de estudo,

tem-se que tais funções devem ser alternadas entre os participantes do grupo de estudo para que todos vivenciem as diferentes situações de controle nas relações interpessoais da atividade pedagógica. A função realizada pelo *educador* cumpre a determinação do significado do seu lugar social como organizador do ensino e mediador do conhecimento teórico.

Posteriormente à etapa de estudo em pequenos grupos, os estudantes passam a atuar no grupo-classe de forma coletiva, refletindo sobre as elaborações produzidas inicialmente. Trata-se de ações que promovem a análise crítica da produção dos estudantes nos pequenos grupos por meio do *processo dialógico* mediado pelo educador. Tais ações são viabilizadas pelo processo de comunicação entre os sujeitos e promovem situações de *controle da aprendizagem* dos estudantes por parte do educador e de auto-controle por parte dos estudantes, pois estes têm a possibilidade de refletir sobre o produto das suas próprias ações de estudo e das ações dos demais estudantes do grupo-classe.

As ações de reflexão coletiva, tanto nos pequenos grupos quanto no grupo-classe, devem ser mediadas pelo educador que deve promover situações que possibilitam a superação das elaborações iniciais dos estudantes, rumo ao conceito teórico. Tais *intervenções* ocorrem *no campo da linguagem oral e escrita* e devem ser definidas a partir da consciência do professor quanto aos nexos internos do conceito e quanto às formas de manifestação da aprendizagem dos estudantes por meio do pensamento e da linguagem.

O fato de os estudantes se perceberem como participantes de uma coletividade de estudo, seja ela na forma de pequenos grupos e/ou no grupo-classe, possibilita aos mesmos tomarem consciência da importância das ações cooperativas no estudo compartilhado. A consciência desenvolvida pelos estudantes quanto ao fato de pertencerem a uma coletividade de reflexão e estudo é decorrente da relação existente entre o sentido das ações realizadas pelos estudantes corresponderem ao significado das ações dos mesmos na atividade de estudo. A tomada de consciência dos estudantes quanto à participação na coletividade de estudo é fundamental para que os mesmos identifiquem as elaborações coletivas produzidas no processo dialógico do conceito e se apropriem das mesmas. São ações e operações do movimento constituinte da *aprendizagem consciente* [Leontiev, 1983] dos estudantes que, ao mesmo tempo em que se apropriam das condições sócio-históricas do conceito, percebem-se como sujeitos ativos e conscientes das ações individuais e coletivas que os possibilitam tomar posse do conhecimento (re)elaborado na coletividade de estudo, utilizando-o em ações internas e externas.

Trata-se do processo de internalização do conhecimento definido por Vygotski (1999, 2001a, 2001b, v.2) como constituinte e constituído pelas funções psicológicas superiores por meio das relações interpessoais, evidenciado nas relações intrapessoais por meio das manifestações de aprendizagem. Leontiev (1983, p. 79) salienta a especificidade do conceito ao afirmar que “[...] o processo da interiorização consiste não no fato de que a atividade externa se introduz num ‘plano da consciência’ interna que a percebe; a interiorização é um processo no qual precisamente se forma este plano interno”. O significado do processo de internalização explicitado por Leontiev é determinante para se compreender a constituição dos sujeitos pertencentes a uma

coletividade de estudo. O processo de internalização do conhecimento, decorrente das mediações presentes entre os aspectos inter e intrapsicológicos identificados por Vygotski e Leontiev, é evidenciado no movimento dialógico do conceito nas diferentes etapas da organização das ações dos sujeitos na atividade pedagógica.

No processo dialógico do conceito, as elaborações pessoais dos estudantes, apropriadas em situações de aprendizagem anteriores (manifestações intrapsíquicas), postas no movimento de reflexão nos pequenos grupos de estudo, são transformadas em elaborações coletivas (manifestação interpessoal). No momento em que as elaborações coletivas dos pequenos grupos são postas em movimento de reflexão na coletividade, no grupo-classe, estas são novamente (re)elaboradas, superando as condições iniciais por meio das mediações do conhecimento teórico promovidas pelo educador. Pelo processo de síntese do conhecimento elaborado coletivamente, os estudantes se apropriam do conhecimento produzido na coletividade e passam a fazer uso do mesmo nas suas relações pessoais (manifestação intrapsíquica). Este processo é constituinte da individualidade dos sujeitos, uma vez que é por meio da internalização das elaborações interpessoais que se forma o plano interno dos indivíduos.

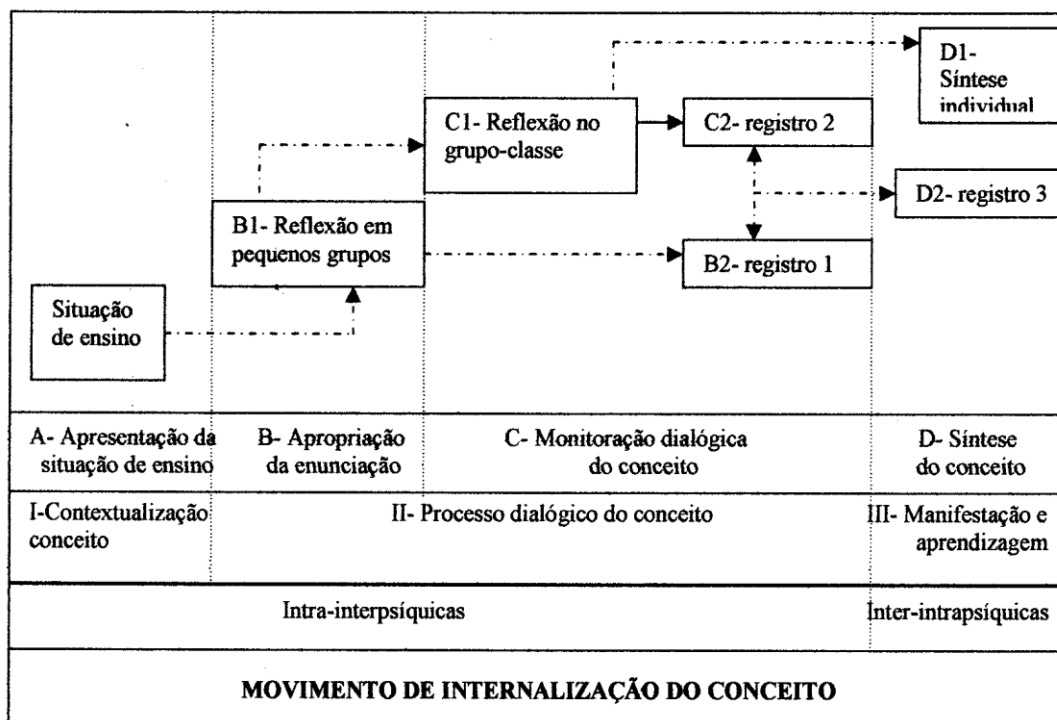
A apropriação do conhecimento descrita como produto do movimento de internalização do conhecimento na atividade pedagógica evidencia o esquema intra-inter-intrapsíquico, conforme a conceituação anteriormente elucidada por Leontiev (1983).

Este esquema não considera que o ponto de partida do processo de internalização do conhecimento seja a produção pessoal dos indivíduos, muito pelo contrário. O ponto de partida é o conhecimento elaborado entre os homens na atividade coletiva, que, por sua vez, é apropriado pelos sujeitos. O conhecimento apropriado pelos indivíduos é manifesto nas relações intrapsicológicas na atividade pedagógica, que novamente será posto em movimento de reflexão num contexto de estudo, e será (re)elaborado por meio das mediações simbólicas relacionadas ao conceito teórico. Uma vez que o conhecimento seja apropriado pelos sujeitos, passa a fazer parte das relações do próprio sujeito e será manifestado nas relações intrapsicológicas internas, na forma de pensamento, e externas, pelo processo de comunicação. No entanto, a apropriação do conceito não ocorre naturalmente ou espontaneamente nas relações entre os sujeitos. São necessárias ações específicas para que o fenômeno seja objetivado.

A forma de organização das relações interpessoais no movimento de internalização do conceito é identificada como o *aspecto metodológico* da atividade pedagógica. Na organização das ações interpessoais, são identificadas três etapas distintas: a) contextualização do conceito; b) processo dialógico do conceito; c) manifestação da apropriação do conceito. [Bernardes, 2000, 2006].

O quadro a seguir registra a organização das ações entre os sujeitos da atividade pedagógica no movimento de internalização do conceito a partir das relações interpessoais (pequenos grupos e intergrupos) na atividade pedagógica.

Quadro 2 – Organização do *modo de ação* no movimento de internalização do conceito



Fonte: BERNARDES (2006. p. 136).

Na etapa inicial da organização do ensino, intitulada *contextualização do conceito*, as ações interpessoais ocorrem tendo-se como intenção resgatar os conhecimentos apropriados anteriormente pelos estudantes (manifestação intrapsíquicas) referentes ao *tema* presente na situação desencadeadora do processo de ensino e aprendizagem que deve conter os nexos internos do conceito a ser apropriado pelos estudantes. Tal situação desencadeadora representa uma necessidade social ou pessoal, uma vez que tem a função de mobilizar os estudantes na execução de *tarefas de estudo*, de *ações de estudo* e de *controle e avaliação da aprendizagem*. Nesta etapa da organização do ensino, ocorre a *apresentação da situação de ensino* (A), quando os estudantes são integrados à coletividade de estudo.

A etapa da organização do ensino, que promove o desenvolvimento das ações de estudo e de ensino, é identificada como *processo dialógico do conceito*. A intenção pedagógica desta etapa é promover um movimento de reflexão sobre a situação a ser investigada pelos estudantes, registrando as diferentes situações de compreensão do objeto de estudo. As ações dos estudantes são realizadas coletivamente e transitam entre situações de manipulação sobre o objeto de estudo e situações de comunicação e mediação do conceito no movimento de argumentação e contra-argumentação sobre o conhecimento em questão. O processo dialógico, de acordo a organização do ensino apresentado, divide-se em dois segmentos característicos: a *apropriação da enunciação* (B) e a *monitoração dialógica dos conceitos* (C). [Bernardes, 2000, 2006].

A *apropriação da enunciação* ocorre mediante a organização das ações dos sujeitos em pequenos grupos de estudo. Esta etapa pode ser realizada em qualquer situação de ensino, porém, com crianças nas fases iniciais da escolarização, possibilita

que os estudantes não se dispersem da situação de ensino proposta, criando condições para que todos os estudantes participem do processo de reflexão. Também possibilita que os estudantes interajam “entre si”, buscando maior compreensão da situação de ensino a ser investigada; possibilita, além disso, que os conhecimentos já apropriados pelos estudantes (manifestações intrapsíquicas) sejam resgatados e negociados nos pequenos grupos de estudo. Este momento caracteriza-se como uma etapa em que os estudantes compreendem a complexidade da situação a ser investigada nas ações de ensino e aprendizagem, fato nem sempre identificado na etapa anterior, a *apresentação da situação de ensino*. Em decorrência das reflexões e elaborações do pequeno grupo de estudo, é produzido um registro coletivo (registro 1 - manifestação interspíquica) que evidencia a primeira manifestação de apropriação do conceito por parte dos estudantes.

As ações de *monitoração dialógica dos conceitos* correspondem aos momentos em que os estudantes apresentam suas primeiras elaborações sobre o conceito registradas pelos pequenos grupos de estudo, problematizadas pela ação mediadora do educador e refletida coletivamente entre todos os estudantes (reflexão no grupo-classe). A intenção pedagógica deste momento é criar condições para que os estudantes conheçam as elaborações dos demais estudantes e possam ampliar as suas considerações acerca do conceito estudado. Observa-se, nos momentos em que são apresentados os registros dos pequenos grupos de estudantes, que a intervenção do educador se torna fundamental para que o pensamento dos estudantes se organize e obtenha maior complexidade. Nesta fase da organização do ensino, os conceitos adquirem maior aprofundamento e amplitude, atingindo níveis conceituais mais elaborados. É produzido, após as reflexões intergrupos, novo registro (registro 2 – manifestação interspíquica), individual e/ou coletivo, que representa um novo nível de complexidade na apropriação do conceito.

De acordo com o *modos de ação* presente no processo dialógico do conceito, a *ação coletiva* visa compartilhar *ações e funções* a serem executadas pelos sujeitos da atividade pedagógica. Neste processo, as elaborações intrapessoais são valorizadas na produção das elaborações interpessoais como contribuições singulares para o processo de apropriação do conceito teórico.

Por meio das intervenções a serem realizadas pelo educador no campo da linguagem oral e escrita, o sentido pessoal manifestado pelos estudantes nas manifestações intrapessoais aproxima-se do significado social do objeto de estudo – o conceito teórico. Neste processo, ocorrem as contribuições de todos os participantes da coletividade de estudo quando as elaborações interpessoais assumem amplitude e complexidade diferenciadas das elaborações anteriores, atingindo níveis de elaboração teórica inacessíveis nas elaborações intrapessoais. Uma vez que a produção coletiva seja apropriada pelos estudantes no movimento de internalização do conceito, as funções psicológicas dos estudantes são constituídas numa nova dimensão intrapessoal, identificando o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos mesmos.

Outro aspecto presente no *modos de ação* próprio do processo dialógico do conceito é *ação cooperativa* entre os sujeitos da atividade pedagógica, quando o controle das ações e operações é compartilhado entre educador e estudantes. Trata-se do entendimento de que todos os sujeitos da atividade pedagógica são cúmplices do

processo de ensino e aprendizagem. Para que a finalidade da atividade coletiva seja objetivada na prática, é necessário o compartilhar o *controle das ações e operações* na atividade pedagógica, assim como da *avaliação do processo de ensino e aprendizagem* por todos os sujeitos integrados à coletividade de estudo.

Como decorrência do *modos de ação* caracterizado no processo dialógico do conceito, viabiliza-se a valorização das ações coletivas e cooperativas na atividade pedagógica, assim como da importância de tais ações para o desenvolvimento de cada um dos sujeitos, promovendo o respeito entre os estudantes e entre educador e estudantes.

As ações de *manifestação de aprendizagem* presentes no movimento de internalização do conceito ocorrem em diversos momentos da atividade pedagógica, porém, é identificado, ao final do processo dialógico do conceito, um momento específico em que os estudantes elaboram registros individuais (registro 3 – manifestação intrapsíquica) expressando, por meio de diferentes formas de comunicação (oral, escrita, pictórica e gestual), a apropriação do conceito. Esta representação do conceito manifesta o nível de compreensão do mesmo pelo estudante de forma individualizada (manifestação intrapsíquica) que indica a apropriação do conceito por parte de cada um dos estudantes da coletividade de estudo.

Mediante as diferentes manifestações da aprendizagem dos estudantes, o educador (re)estrutura as ações na organização do ensino, visando a mudanças de qualidade na apropriação dos conceitos. Os processos de análise das diferentes manifestações de aprendizagem dos estudantes e de reorganização do ensino, que visam promover mudanças na apropriação do conceito por parte dos mesmos, caracterizam as situações de *controle da aprendizagem* por parte do educador e dos estudantes na atividade pedagógica.

3. Algumas considerações

Os *modos de ação* da *atividade pedagógica* medeiam as condições objetivas da atividade pedagógica como unidade dialética que integra as ações de ensino e de aprendizagem de forma ativa tanto por parte do educador quanto por parte dos estudantes. Como elemento substancial da *práxis* na atividade pedagógica, que possibilita criar condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, as ações e operações coletivas e cooperativas entre os sujeitos assumem particularidades nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo [Bernardes, Moura, 2009].

No *aspecto cognitivo*, além de considerar as ações interpessoais decorrentes do processo de reflexão coletiva e cooperativa, institui-se a necessidade de se considerar o *movimento dialógico do conceito* que releva a mediação entre o significado social do objeto de estudo e o sentido pessoal [Vygotsky, 2001a; Leontiev, 1983], manifesto nas elaborações particulares dos estudantes.

No *aspecto volitivo*, são identificados elementos diferenciadores que contribuem para que os estudantes apresentem disponibilidade e vontade para executar tarefas e ações de estudo, considerando-se a consciência destes em pertencerem a uma coletividade de estudo. Nesse aspecto, ressalta-se a *divisão de funções entre os sujeitos* da atividade pedagógica e do *controle da aprendizagem* entre estes, contribuindo para

que educador e estudantes assumam compromissos com a finalidade da atividade pedagógica.

O *aspecto afetivo* entre os integrantes da atividade pedagógica assume a condição de ser o *amálgama* que se integra aos aspectos volitivo e cognitivo nas ações e operações coletivas e cooperativas. Ressalta-se a importância do *respeito e a valorização das ações e elaborações conceituais de cada um dos sujeitos pertencentes à coletividade de estudo*. No entanto, identifica-se a necessidade de se considerar a relação entre as elaborações individuais e a produção coletiva do grupo-classe. Trata-se de evidenciar a necessidade de a coletividade de estudo receber contribuições de todos os sujeitos da atividade pedagógica para produzir elaborações mais complexas e amplas, valorizando a dimensão interpessoal na constituição da dimensão intrapessoal dos sujeitos.

Na organização do ensino, este instrumento didático-pedagógico é um dos produtos da atividade do educador que se objetiva na organização de ações de ensino visando à *aprendizagem consciente* dos estudantes. Tais condições específicas identificam alguns aspectos que tornam as ações e operações do educador e dos estudantes uma *atividade prática revolucionária* por criar condições que possibilitam a transformação de ambos.

A aprendizagem consciente requer que as ações dos estudantes sejam mobilizadas pela relação entre o significado e o sentido da atividade de aprendizagem além da necessidade de considerar as relações internas e externas presentes na elaboração do objeto de estudo. Deve-se considerar os nexos internos do conceito elaborados ao longo da historicidade do mesmo, assim como se deve levar em conta as conexões que o mesmo tem com as relações humanas em geral. Afirma-se que é a partir deste processo de apropriação das elaborações humanas constituídas sócio-historicamente - os conceitos - que se torna possível a transformação da constituição objetiva e subjetiva dos indivíduos, crianças e estudantes em geral.

A organização do ensino que possibilite a criação de condições adequadas para que ocorra a aprendizagem consciente por parte dos estudantes é preponderante a fim de que a finalidade da atividade pedagógica se objetive no processo de ensino e aprendizagem. A objetivação da relação entre o motivo e o objetivo da atividade pedagógica por meio das ações e operações realizadas pelo educador e pelo estudante é identificada, segundo os diversos autores do enfoque histórico-cultural, como a atividade orientada para o ensino e a aprendizagem.

Neste aspecto, a consciência do educador quanto ao *lugar social* que ocupa na sociedade e às *possibilidades reais do ensino* em promover a transformação da constituição dos indivíduos é determinante para que o mesmo execute ações e operações na organização do ensino que se objetivem na aprendizagem de conhecimentos sócio-históricos e no desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes.

4. Referências

- ASBAHR, F. da S. F. “Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.” Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BERNARDES, M. E. M. (2000). “As ações na atividade educativa.” 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. “Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem”. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. “Educação e Pesquisa, v.2, 2009. (no prelo).
- BERNSTEIN, B. (1996). “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.” Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- DAVIDOV, V. V. (1988). “La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.” Moscu: Progreso.
- LEONTIEV, A. N. (1983). “Actividad, conciencia, personalidad.” Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- MOURA, M. O. de. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In.: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (org.) “Ensinar a ensinar.” São Paulo: Pioneira.
- _____. “A Construção do signo numérico em situação de ensino”. 1992. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- RIVINA, I. (1996). A organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. In.: GARNIER, C. & BERNARZ, N. & ULANOVSKAYA, I. “Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental.” Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 138-150.
- RUBTSOV, Vitaly. (1996). A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In. GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. “Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental.” Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 129-137.
- VÁZQUEZ, A. S. (1977). “Filosofia da práxis.” 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- VIGOTSKI, L. S. (1999). “O desenvolvimento psicológico na infância”. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001a). “Psicologia pedagógica.” São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001b). “Obras escogidas.” Madrid: Machado Libros v.2.