

+ **Revista  
de Comunicação  
Científica: RCC**



# ARTIGO

## O SISTEMA GALPERIN-TALÍZINA-MAJMUTOV E A ATIVIDADE DE SITUAÇÃO-PROBLEMA DISCENTE: FUNDAMENTOS PARA UM ENSINO PROBLEMATIZADOR

*THE GALPERIN-TALIZINA-MAJMUTOV SYSTEM AND  
STUDENT PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES:  
FOUNDATIONS FOR PROBLEM-BASED TEACHING*

*EL SISTEMA GALPERIN-TALIZINA-MAJMUTOV Y LAS  
ACTIVIDADES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE  
LOS ESTUDIANTES: FUNDAMENTOS PARA EL  
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS*

Hailton César Alves dos reis  
Doutorando em Educação, Ciências e Matemática  
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de  
Rondônia  
[Hailton.reis@ifro.edu.br](mailto:Hailton.reis@ifro.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5248-9173>

Héctor José García Mendoza  
Doutor em Educação  
Universidade Federal de Roraima  
[hector.mendoza@ufr.br](mailto:hector.mendoza@ufr.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-0346-8464>

Como citar este artigo:  
REIS, Hailton César Alves dos; MENDOZA, Héctor José García.  
O SISTEMA GALPERIN-TALÍZINA-MAJMUTOV E A  
ATIVIDADE DE SITUAÇÃO-PROBLEMA DISCENTE:  
FUNDAMENTOS PARA UM ENSINO  
PROBLEMATIZADOR. Revista de Comunicação Científica:  
RCC, Cuiabá, v. 1, n. 8, p. 196-212, mar. 2026.

Disponível em:  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>  
Volume 8, número 20 (2026)  
ISSN 2525-670X

## RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos do Sistema Didático Galperin–Talízina–Majmutov e suas implicações para o ensino. A pesquisa é de natureza teórico-conceitual, baseada em obras originais e estudos brasileiros sobre o tema. A discussão se insere na Teoria da Atividade, com base em Vygotsky, Leontiev, Galperin e Talízina. Destaca-se a relação entre atividade, ação e operação no processo de aprendizagem. Também é enfatizado o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. O estudo analisa a Base Orientadora da Ação como instrumento de mediação didática. Aborda ainda o Esquema da Base Orientadora Completa da Ação no planejamento do ensino. Inclui as contribuições de Majmutov para o ensino por situações-problema. Conclui que a articulação entre orientação, ações estruturadas e problemas favorece o desenvolvimento do pensamento teórico.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade; Sistema Galperin-Talízina-Majmutov; Base Orientadora da Ação; Ensino Problematizador.

## ABSTRACT

This article analyzes the foundations of the Galperin–Talízina–Majmutov Didactic System and its implications for teaching. The study is theoretical-conceptual in nature, based on original works and Brazilian research on the topic. The discussion is grounded in Activity Theory, drawing on the contributions of Vygotsky, Leontiev, Galperin, and Talízina. It highlights the relationship between activity, action, and operation in the learning process, as well as the concept of the Zone of Proximal Development. The study examines the Orienting Basis of Action as a tool for didactic mediation and addresses the Complete Orienting Basis of Action Scheme in instructional planning. It also incorporates Majmutov’s contributions to problem-based teaching. The article concludes that the integration of guided activity, structured actions, and problem situations fosters the development of theoretical thinking.

**Keywords:** Activity Theory; Galperin–Talízina–Majmutov System; Orienting Basis of Action; Problem-Based Teaching.

## RESUMEN

Este artículo analiza los fundamentos del Sistema Didático Galperin–Talízina–Majmutov y sus implicaciones para la enseñanza. La investigación es de carácter teórico-conceptual, basada en obras originales y estudios brasileños. Se enmarca en la Teoría de la Actividad, con aportes de Vygotsky, Leontiev, Galperin y Talízina. Destaca la relación entre actividad, acción y operación en el aprendizaje. También enfatiza la Zona de Desarrollo Próximo. Examina la Base Orientadora de la Acción como mediación didáctica. Aborda el Esquema de la Base Orientadora Completa en la planificación. Incluye las contribuciones de Majmutov al aprendizaje basado en problemas. Sostiene que la articulación entre orientación, acciones y problemas es clave. Concluye que este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento teórico.

**Palabras clave:** Teoría de la Actividad; Sistema Galperin-Talízina-Majmutov; Base Orientadora de la Acción; Enseñanza Problemática.

## INTRODUÇÃO

Discutir como organizar o ensino de maneira eficaz é um tema central na educação atual. Afinal, não basta que os estudantes apenas memorizem conteúdos; é crucial que a aprendizagem impulse, de fato, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas mais complexas, as chamadas funções psicológicas superiores. Tal preocupação está diretamente relacionada à necessidade de promover processos de aprendizagem que não se limitem à assimilação de informações, mas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Para a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, o ensino não é um mero coadjuvante, mas sim o motor principal para a formação do pensamento teórico e para o aluno se apropriar do conhecimento científico. Por isso, é fundamental investigar como o conhecimento se internaliza na escola e que tipo de mediação o professor pode usar para guiar esse processo. Essa questão assume importância tanto para a pesquisa em educação quanto para o aprimoramento da prática docente.

Este artigo insere-se nesse campo de investigação ao abordar as contribuições teórico-didáticas de três expoentes da psicologia pedagógica de tradição soviética: Galperin, Talízina e Majmutov. A obra desses autores, ainda parcialmente difundida no contexto brasileiro, oferece subsídios relevantes para a compreensão dos mecanismos pelos quais a atividade de estudo pode ser organizada de modo intencional, sistemático e orientado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Galperin (2001) elaborou a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, que descreve o processo de interiorização do conhecimento desde o plano material até o plano mental, passando por níveis qualitativamente distintos de apropriação. Talízina (1988), por sua vez, aprofundou e sistematizou essa teoria ao introduzir conceitos fundamentais como a Base Orientadora da Ação (BOA) e a direção consciente da atividade de estudo, propondo parâmetros para a organização didática do ensino que consideram tanto as características do conteúdo quanto as condições subjetivas dos estudantes. Majmutov (1983), em uma direção complementar, desenvolveu o Ensino Problematizador, cujo princípio central é a utilização de contradições cognitivas como motor do processo de aprendizagem, por meio da criação de situações-problema que mobilizam o pensamento dos estudantes e promovem sua independência cognitiva.

Embora cada autor tenha seu foco, suas ideias se encontram em pontos-chave. Todos eles defendem, por exemplo, que é preciso planejar como as ações mentais se formam, que o estudo deve ser guiado de forma consciente e que os problemas são excelentes para mobilizar o aluno a aprender. Essa união deu origem ao que chamamos de Sistema Didático Galperin-Talízina-Majmutov. Esse sistema propõe uma síntese teórico-metodológica que integra elementos fundamentais para a organização do ensino: a definição clara de objetivos didáticos, o diagnóstico do nível de desenvolvimento dos estudantes, o planejamento cuidadoso da base orientadora das ações e a retroalimentação constante do processo formativo. Em seu interior, ganha destaque o conceito de Atividade de Situação-Problema Discente (ASPD), desenvolvido por Mendoza e Delgado (2020), que operacionaliza, no âmbito da prática pedagógica, os princípios do ensino problematizador articulados à estruturação das ações conforme proposto por Galperin e Talízina.

O interesse por esse tema decorre da necessidade de compreender de forma mais aprofundada de que modo esses fundamentos teórico-didáticos podem contribuir para qualificar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Em

um cenário educacional marcado por abordagens fragmentadas e, não raro, destituídas de fundamentação psicológica consistente, a recuperação e sistematização das contribuições da tradição histórico-cultural — particularmente em sua vertente dedicada à didática desenvolvimental — oferecem alternativas promissoras para a superação de práticas pedagógicas assentadas na mera transmissão de informações ou na repetição mecânica de procedimentos.

Como destacam Núñez e Ramalho (2017), a teoria de Galperin, em especial, fornece elementos para a compreensão dos processos de formação de conceitos e ações mentais que transcendem o âmbito meramente descritivo, alcançando um plano explicativo e propositivo fundamental para a organização do ensino.

Ao incorporar as contribuições de Talízina sobre a Base Orientadora da Ação e dos diferentes tipos de BOA em sua prática docente, possibilita ao professor atuar como mediador qualificado do processo de aprendizagem, oferecendo orientações que se ajustam às necessidades dos estudantes e às especificidades do conteúdo. A distinção entre ações primárias e secundárias, bem como a caracterização de suas propriedades — generalidade, caráter explanado, assimilação, razoabilidade, consciência, abstração e solidez — constitui um quadro analítico robusto para a avaliação da qualidade da aprendizagem alcançada. Simultaneamente, o Ensino Problematizador de Majmutov, ao evidenciar o papel das contradições no desenvolvimento do pensamento, aponta para a necessidade de organizar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes e os mobilizem para a busca ativa de soluções, em lugar de posicioná-los como receptores passivos de conhecimentos prontos.

Desta forma, o objetivo geral deste artigo é analisar os fundamentos teórico-didáticos do Sistema Galperin-Talízina-Majmutov e suas implicações para a organização da atividade de ensino, com ênfase na compreensão dos processos de formação das ações mentais, na estruturação da Base Orientadora da Ação e na utilização de situações-problema como estratégia didática. Especificamente, busca-se: (1) situar as contribuições de Galperin, Talízina e Majmutov no contexto mais amplo da Teoria da Atividade e da tradição histórico-cultural; (2) examinar o conceito de Base Orientadora da Ação e sua tipologia, bem como o Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA); (3) discutir os princípios do Ensino Problematizador e as diferentes modalidades de problemas e situações-problema; e (4) sistematizar os elementos constitutivos do Sistema Didático Galperin-Talízina-Majmutov, destacando suas potencialidades para a prática pedagógica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo configura-se como uma investigação de natureza teórico-conceitual. A análise foi desenvolvida a partir do exame das obras originais de Galperin, Talízina e Majmutov, bem como de pesquisas que discutem a recepção e a interpretação dessas contribuições no campo educacional. A adoção dessa perspectiva analítica busca construir um quadro interpretativo capaz de evidenciar as articulações entre esses referenciais teóricos e suas implicações para a organização da atividade de ensino.

Para organizar a discussão, o texto foi estruturado em cinco seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente discutem-se os fundamentos da Teoria da Atividade, abordando sua constituição nos trabalhos de Vygotsky e seus desdobramentos nas formulações de Leontiev, Galperin e Talízina, com destaque para a estrutura atividade–ação–operação e para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A segunda seção dedica-se à análise detalhada da Base Orientadora da Ação, sua definição, tipologia e implicações para o planejamento didático. A terceira seção aborda o Esquema da

Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA) como instrumento de mediação pedagógica. A quarta seção examina os fundamentos do Ensino Problematizador de Majmutov, incluindo a distinção entre tarefa e problema, a classificação das situações-problema e os tipos de contradição cognitiva. Por fim, a quinta seção articula os elementos anteriores na apresentação do Sistema Didático Galperin-Talízina-Majmutov, com destaque para a Atividade de Situação-Problema Discente e seus modos de ação e controle.

Este artigo constitui um recorte do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “A Atividade de Situações-Problema Discente no ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral fundamentada em Galperin–Talízina–Majmutov: um estudo com licenciandos em Química do IFRO – *campus* Ji-Paraná”, desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

## TEORIA DA ATIVIDADE

Preliminarmente, esclarecemos que, considerando as diferentes formas de escrita do nome Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934) – Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, Vigotsk, Vigotskii, entre outras – a forma usual desta pesquisa será Vygotsky, exceto quando no texto houver referência, que neste caso, será obedecida a grafia do original. Destacamos que esta opção é parte do entendimento difundido por Prestes (2021).

A Teoria das Atividades busca entender o desenvolvimento humano na atividade social, de acordo com Daniels (2011), tem origens nos estudos teóricos de Kant e Hegel, na filosofia de Marx e Engels e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky.

Os conceitos teóricos estabelecidos por Vygotsky acabaram por definir o que se denominou como Teoria da Atividade. Esta teoria surge como uma corrente da Teoria Histórico-Cultural e introduz o conceito de “mediação”. Para Vygotsky, o comportamento humano é indireto e mediado, ao contrário dos demais animais que reagem diretamente sobre o ambiente. Posteriormente, Leontiev (1984) expandiu as abordagens de Vygotsky, formulando a distinção entre “atividade” e “ação”. Leontiev propõe a atividade como uma ação social desenvolvida por sujeitos concretos e adiciona o termo “coletividade” para a compreensão das atividades humanas ao abordar a mediação. Assim, o pensamento ou a consciência humana é construída através das interações com o mundo das pessoas e dos objetos, de modo que as relações sociais transcendem as funções biológicas, possibilitando que o ser humano desenvolva seus pensamentos a partir de estímulos recebidos na esfera social em que está inserido.

Nessa visão, aprender é, acima de tudo, um ato social. O aluno aprende na relação com os outros e com as ferramentas culturais que o cercam. A figura do professor ou de um colega mais adiantado é essencial, pois é na interação com eles que as funções psicológicas mais sofisticadas começam a se formar e se desenvolver.

Um dos conceitos centrais dessa abordagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky define esse conceito como a distância entre o que o aprendiz já domina e faz sozinho (seu desenvolvimento real) e o que ele é capaz de fazer com ajuda de alguém mais experiente (seu desenvolvimento potencial). Esse constructo evidencia o caráter prospectivo do desenvolvimento, ao indicar que as capacidades em amadurecimento se manifestam primeiramente no plano interpsicológico (compartilhado), para posteriormente serem



internalizadas no plano intrapsicológico. Nesse sentido, os autores sintetizam a essência desse princípio ao afirmarem:

[...] a diferença entre o nível de solução de problemas sob a direção e com a ajuda de adultos e o nível atingido na solução independente de problemas define a zona de desenvolvimento proximal da criança. [...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, será capaz de fazer amanhã por si mesma. (VIGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 2007, p. 94).

Leontiev observou a diferença entre ações individuais e atividades coletivas. Essa é a sua contribuição mais significativa para a definição da Teoria da Atividade. Nesta fase da teoria, são propostos três níveis de análise: Operação, Ação e Atividade. Na base encontra-se a operação inconsciente, que em são realizadas rotinas habituais de um indivíduo, associadas a uma ação e influenciadas por condições mais gerais da atividade. No próximo nível, consiste na Ação, um processo consciente (meta) realizado por um indivíduo ou grupo subordinado a um objetivo. No nível mais alto da análise, está orientada a um motivo e realizada de forma coletiva. Estes conceitos podem ser representados em uma estrutura hierárquica conforme a figura 1:



Fonte: Daniels (2001)

Desta forma, as relações sociais e regras de conduta passam a ser administradas por instituições culturais, políticas e econômicas por meio de regras, comunidades e divisão de trabalho. Esta nova perspectiva preencheu novos pontos da estrutura do sistema de atividade humana, ocasionando a expansão da unidade de análise de ação individual para atividade coletiva.

Embora Leontiev tenha concordado com Vygotsky que a atividade interna (mental) reflete a atividade externa (material), ele não detalhou como ocorre essa conversão. Esse processo foi delineado por Galperin (1982) na Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, que se desenvolve em cinco etapas qualitativas:

Etapa 1. Base Orientadora da Ação (BOA) consiste na apresentação das orientações necessárias para alcançar os objetivos propostos, cabendo ao professor organizar a sequência didática e guiar o estudante no processo de assimilação conceitual, conforme destaca Talízina.

Etapa 2. Formação da Ação em Forma Material ou Materializada envolve a

realização de atividades em que o estudante atua de maneira ativa, utilizando recursos concretos (forma material) ou representações simbólicas (forma materializada), como desenhos ou fotografias. Nesse momento, o estudante ainda depende de apoio externo, podendo trabalhar em duplas, grupos ou sob orientação direta do professor (BASSAN, 2012).

Etapa 3. Formação da Ação Verbal Externa, também denominada de etapa de verbalização, o estudante já é capaz de descrever o percurso realizado, utilizando diversas formas de expressão, como a fala, a escrita, gestos ou música (BASSAN, 2012).

Etapa 4. Formação da Ação na Linguagem Externa para Si indica que o estudante adquiriu a capacidade de generalizar o conceito aprendido, aplicando-o a diferentes contextos.

Etapa 5. Formação da Ação na Linguagem Interna, conhecida como etapa da automatização, representa o domínio completo do conceito, em que o estudante é capaz de mobilizar seu raciocínio de maneira autônoma e eficiente em diversas situações. Cada uma dessas etapas é fundamental para a apropriação plena dos conhecimentos e para o desenvolvimento das ações mentais necessárias à resolução de problemas.

Além das cinco etapas qualitativas, há a etapa zero, motivacional, acrescentada por Talízina para ressaltar sua importância na conversão da atividade material em mental: Etapa 0. Motivação, reconhece que o ensino só é possível se houver uma disposição positiva do estudante para aprender, sendo, portanto, responsabilidade do professor criar condições motivadoras que despertem o interesse pelo estudo. No entanto, é importante notar que, embora a motivação seja definida como a etapa inicial, ela deve estar presente ao longo de todo o processo para garantir interesse e disposição.

Galperin optou por usar o termo Ação em sua teoria, em vez de Atividade, porque entendeu que o conceito de Atividade é amplo; as Ações compõem a Atividade. A atividade humana não pode existir de outra forma senão por meio das ações ou grupos de ações. Nesse ponto, Galperin afirmou que a ação do sujeito inclui duas partes: Orientação e Execução. A orientação refere-se à compreensão do que deve ser feito para resolver uma situação-problema, enquanto a execução refere-se à própria realização da ação (NÚÑEZ, 2009; NÚÑEZ, OLIVEIRA, RAMALHO, 2021).

Talízina (1988) introduz o conceito de atividade de ensino e aprendizagem dirigida, que se distingue das demais formas de atividade humana por sua intencionalidade pedagógica e caráter sistemático. Esta atividade dirigida é organizada deliberadamente pelo professor com o propósito de promover a formação de conceitos teóricos nos estudantes, exigindo, portanto, a mediação consciente de ações e operações baseadas em um plano didático rigoroso.

Nesta abordagem, a Atividade de Estudo constitui um tipo específico de Atividade voltada à apropriação do conhecimento científico escolarizado. Neste contexto, a atividade

não pode ser reduzida a simples ações mecânicas de reprodução de conteúdo, pois envolve a passagem progressiva da ação material externa à forma interna e psíquica do pensamento teórico. Essa transição é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme delineado por Vygotsky, e só pode ocorrer mediante a organização cuidadosa de condições pedagógicas que favoreçam o engajamento ativo e consciente dos estudantes. Assim, a psicologia da atividade, ao ser aplicada ao estudo da atividade de aprendizagem escolar, requer a realização de investigações experimentais em contextos concretos e variados da vida real. Tais estudos permitem a obtenção de dados empíricos que sustentam a formulação de regularidades no processo formativo, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, a atividade de estudo, segundo Talízina, não apenas se diferencia de outras atividades por seu caráter formativo, mas também exige do pesquisador e do educador um compromisso com a análise objetiva, teórica e experimental do ensino como processo sistemático e orientado ao desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Assim, os aportes teóricos de Galperin e Talízina são fundamentais para compreender o processo de formação das ações mentais no ensino escolar. Talízina enfatiza que as etapas de assimilação do conhecimento devem ser analisadas de forma reflexiva pelos professores e realizadas de maneira compartilhada com os estudantes, respeitando-se os níveis correspondentes de desenvolvimento de cada ação. Essa abordagem pressupõe um planejamento didático orientado, no qual o professor atua como organizador das condições de aprendizagem, promovendo intervenções pedagógicas que possibilitem ao estudante avançar do plano material e externo da ação para o plano mental e internalizado. Para Galperin, isso ocorre de forma mediada e progressiva, por meio de diferentes níveis e graus de generalização das ações humanas. Talízina complementa e sistematiza essa perspectiva ao distinguir entre ações primárias, em processo de formação, e ações secundárias, já internalizadas pelo sujeito.

As Ações Primárias dizem respeito, inicialmente, à forma da ação, que caracteriza o nível de apropriação do estudante e o percurso de transformação da ação desde o plano material até o plano mental. Essa forma se organiza em quatro subdivisões. A primeira é a forma material ou materializada, na qual a ação é realizada por meio de objetos reais ou por representações concretas, como esquemas, modelos ou instrumentos didáticos. Em seguida, tem-se a forma perceptiva, que se relaciona à ação mediada pela percepção sensorial, especialmente pelas capacidades de ver e ouvir. A terceira subdivisão é a forma verbal externa, na qual o objeto da ação se apresenta em forma verbal, podendo ocorrer de maneira oral ou escrita. Por fim, encontra-se a forma verbal interna, que corresponde ao processo de internalização da ação, quando ela passa a ocorrer no plano mental do sujeito.

Além da forma, as ações primárias apresentam outras características fundamentais. O caráter generalizado refere-se à capacidade de distinguir as propriedades essenciais das não essenciais de um objeto ou conceito, permitindo que a ação seja aplicada em diferentes contextos e situações. O caráter explanado diz respeito à realização detalhada das ações, em que cada etapa do processo é explicitada e executada de maneira consciente até que possa ser progressivamente resumida. Já o caráter assimilado indica o nível de domínio da ação, caracterizado pela sua realização de forma automatizada, rápida e estável, evidenciando que o sujeito já incorporou o procedimento ao seu repertório cognitivo.

Por sua vez, as ações secundárias expressam propriedades que emergem a partir do desenvolvimento das ações primárias e estão diretamente relacionadas à qualidade da

aprendizagem alcançada. Entre elas está o caráter razoável, determinado pelo conteúdo da base orientadora da ação. Esse caráter depende da forma como as ações primárias foram organizadas no processo de ensino: quanto mais completa e clara for a representação da ação apresentada ao estudante, maior será sua capacidade de compreender e assimilar adequadamente a lógica envolvida.

Outra característica é o caráter consciente, que se manifesta quando o estudante não apenas executa corretamente a ação, mas também é capaz de explicar verbalmente os fundamentos que a sustentam. O caráter abstrato, por sua vez, refere-se à possibilidade de realizar a ação de maneira generalizada no plano mental, indicando que todos os seus elementos estruturais foram desenvolvidos até atingir a forma mental. Finalmente, destaca-se a solidez, que resulta do processo de generalização e automatização da ação. Nesse estágio, o conhecimento deixa de ser apenas reproduzido e passa a ser ressignificado pelo sujeito, tornando-se estável e aplicável em diferentes situações.

### **A BASE ORIENTADORA DA AÇÃO (BOA)**

Talízina (1984) argumenta que a realização bem-sucedida de uma ação depende das condições que orientam sua execução. Esse conjunto de condições constitui aquilo que a autora denomina Base Orientadora da Ação, que constitui como o guia que o aluno tem para executar uma tarefa. Talízina (1984, p. 57) define a BOA como “um sistema das condições nas quais o sujeito pode se apoiar durante a realização de uma ou outra ação”. A BOA atua como mediadora essencial entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nos experimentos conduzidos por Galperin, Talízina e seus colaboradores, foram utilizadas diferentes formas de BOA - concreta, perceptiva, por imagens ou lógica-verbal - e os resultados revelaram que a formação de conceitos ocorre de maneira diferenciada entre as crianças: algumas necessitavam de suportes externos, como cartões ou verbalizações em voz alta, enquanto outras já eram capazes de operar mentalmente com base em conceitos internalizados. Esses achados evidenciaram a importância de considerar as singularidades do desenvolvimento cognitivo dos estudantes e de ajustar as intervenções didáticas às suas condições reais de aprendizagem.

Para sistematizar a compreensão da BOA, Talízina (1988) propôs uma classificação com base em três dimensões: modo de obtenção, plenitude e generalidade. Quanto ao modo de obtenção, a orientação pode ser apresentada de forma pronta, elaborada previamente pelo professor, ou construída com a participação do estudante, com mediação professor. No que se refere à plenitude, a orientação pode ser completa, contendo todas as operações e condições necessárias à ação, ou incompleta, exigindo maior esforço do estudante para preenchê-la. Já a generalidade se refere à amplitude de aplicação: a BOA pode ser particular, quando se aplica a um caso específico, ou geral, quando abrange uma classe de situações semelhantes (OLIVEIRA, 2021, p. 43). A elaboração adequada da BOA é, portanto, fundamental para garantir a formação efetiva das ações mentais, exigindo que o professor considere o nível de desenvolvimento dos estudantes, as características do conteúdo e os objetivos pedagógicos. Ao ser concebida como instrumento pedagógico e categoria mediadora, a BOA orienta e sustenta a atividade do estudante, permitindo a internalização dos conceitos científicos e viabilizando uma prática educativa intencional, consciente e fundamentada na análise concreta das possibilidades de orientação dos sujeitos. Estas

diferentes contribuições teóricas possibilitaram a apresentação de oito tipos distintos de BOA, Quadro 1:

Quadro 1: Tipos de BOA

Tipos	Generalidade	Plenitude	Modo de obtenção
I	Particular	Incompleta	Independente
II	Particular	Completa	Preparada
III	Geral	Completa	Independente
IV	Geral	Completa	Preparada
V	Geral	Incompleta	Preparada
VI	Geral	Incompleta	Independente
VII	Particular	Completa	Independente
VIII	Particular	Incompleta	Preparada

Fonte: Talízina (1988)

Com base nos estudos de Talízina, a Base Orientadora da Ação (BOA) do Tipo III demonstrou ser a mais produtiva no processo de ensino e aprendizagem, devido a permitir uma orientação mais completa e estruturada ao estudante.

## O ESQUEMA DA BASE ORIENTADORA COMPLETA DA AÇÃO (EBOCA)

Além do conceito de Base de Orientação da Ação (BOA), Galperin introduziu o Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA), entendido como a representação esquemática da orientação necessária para a realização adequada de uma ação. Conforme discutem Núñez e Ramalho (2017), ao diferenciarem os conceitos de BOA e EBOCA com base na teoria, a BOA corresponde à orientação efetivamente mobilizada pelo estudante durante a execução da ação — portanto, possui caráter real e subjetivo, relacionado às condições concretas de aprendizagem e ao nível de apropriação do sujeito. O Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA) pode ser compreendido como uma forma de sistematização das orientações necessárias à realização de determinada ação de estudo. Elaborado no âmbito do planejamento didático, esse esquema organiza as condições essenciais que orientam a execução correta da ação e explicita os elementos que devem ser considerados pelo estudante durante o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o EBOCA pode ser compreendido como a representação estruturada da Base de Orientação do Tipo III, isto é, uma orientação completa, generalizada e consciente, que explicita os elementos fundamentais da ação e orienta sua execução. Trata-se, portanto, de um instrumento didático de mediação que organiza o processo de ensino ao oferecer ao estudante um guia explícito para a apropriação do conteúdo e para a formação progressiva das ações mentais. Como destaca o próprio Galperin (2001), a estrutura orientadora da ação não se reduz a uma instrução prescritiva, mas configura-se como um sistema articulado de representações e modelos, composto pelo modelo da ação a ser realizada, pelo plano de sua execução e pelos critérios de controle que permitem ao sujeito monitorar e regular o próprio desempenho. Quando organizada de forma completa — característica da BOA Tipo III — essa estrutura possibilita que o estudante compreenda a lógica interna do objeto de estudo, superando formas de aprendizagem baseadas na memorização mecânica e favorecendo a constituição de ações conscientes, estáveis e

transferíveis para novos contextos. Nesse processo, cria-se uma mediação pedagógica capaz de promover o avanço do estudante da Zona de Desenvolvimento Proximal para níveis mais elevados de desenvolvimento real, conforme a tradição histórico-cultural inaugurada por Vygotsky.

## O ENSINO PROBLEMATIZADOR DE MAJMOV

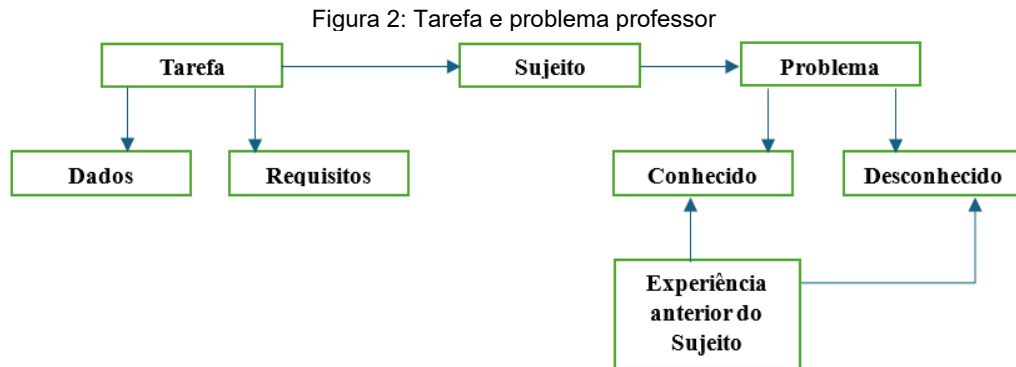
O ensino problematizador proposto por Majmov desenvolveu-se no contexto das discussões da pedagogia soviética acerca da necessidade de renovar os métodos de ensino e promover outras formas de aprendizagem. Este tipo de ensino busca identificar regularidades internas essenciais que garantam o desenvolvimento das capacidades criativas dos estudantes e promovam sua independência cognitiva. Sobre essa independência, Majmov (1983) destaca que ela não se desenvolve apenas pela didática, mas também pelas ciências correlatas à pedagogia, como filosofia, psicologia, lógica e cibernética.

Na concepção de Majmov (1983), o ensino deve ser compreendido como um processo inserido na realidade social concreta e marcado por um desenvolvimento de caráter dialético. Nessa perspectiva, a atividade pedagógica envolve relações dinâmicas entre diferentes dimensões — como ensino e aprendizagem, forma e conteúdo ou essência e fenômeno — que se articulam no processo de apropriação do conhecimento. Esse processo envolve aspectos opostos, como ensino e aprendizagem, forma e conteúdo, essência e fenômeno, entre outros. Ao definir o termo problema, Majmov explica que, no contexto russo, ele se refere a uma questão complexa que requer uma solução ou investigação. A palavra problema designa qualquer assunto que exige dedicação.

No âmbito da organização didática do ensino problematizador, Majmov distingue diferentes tipos de problemas conforme a natureza do conhecimento que falta ao sujeito na situação apresentada. Os problemas práticos caracterizam-se por situações nas quais os procedimentos necessários para aplicar conhecimentos já existentes em um contexto novo ainda são desconhecidos pelo sujeito, exigindo a busca de formas adequadas de utilização desses conhecimentos para a resolução da tarefa. Por sua vez, os problemas científicos dizem respeito a situações em que se desconhece uma lei, princípio ou conceito próprio de determinado campo do conhecimento científico; nesse caso, a resolução do problema implica a construção ou apropriação de novos conhecimentos teóricos, ultrapassando a simples aplicação de saberes previamente dominados. Já os problemas da reflexão artística da realidade referem-se a situações em que o sujeito não domina as formas e os procedimentos de natureza emocional e metafórica por meio dos quais a realidade pode ser expressa artisticamente, demandando a elaboração de modos expressivos capazes de traduzir, no plano simbólico e estético, a experiência humana diante do mundo.

Majmov (1983) também diferencia tarefa e problema no contexto da atividade de aprendizagem. Enquanto a tarefa se apresenta como uma situação objetiva definida pelas instruções do professor, o problema emerge quando o estudante reconhece uma lacuna entre aquilo que já sabe e aquilo que precisa descobrir. Enquanto a tarefa constitui um fenômeno objetivo, que existe desde o início da atividade e está claramente delimitada pelas instruções do professor, o problema de estudo tem caráter subjetivo, pois emerge da relação pessoal do estudante com a situação apresentada. Uma mesma tarefa pode transformar-se em problema quando o estudante é internamente motivado a buscar uma solução, mobilizando seus

conhecimentos e estratégias cognitivas. Essa transformação revela o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem e o valor pedagógico das situações que despertam interesse e necessidade de ação. Podemos sistematizar esses conceitos conforme a figura 2:



Fonte: Majmutov (1983, p. 129)

Para Majmutov (1983), o problema de estudo é composto por dois elementos fundamentais: o conhecido e o desconhecido. Esses dois elementos evidenciam a contradição lógico-psicológica do processo de assimilação. Por isso, as contradições que emergem entre o que já é conhecido pelo sujeito e aquilo que ainda permanece desconhecido constituem a base fundamental para o surgimento de uma Situação-Problema. Esse confronto entre o domínio do saber estabelecido e os limites do não-saber cria um ambiente propício ao questionamento, à reflexão e à investigação, impulsionando o processo de aprendizagem. É justamente a presença dessas tensões cognitivas que estimula o pensamento crítico e a busca por novas compreensões, características essenciais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Majmutov identifica e classifica seis tipos distintos de situações-problema, os quais estão sistematizados no Quadro 2, considerando diferentes formas e níveis em que essas contradições podem se manifestar no contexto do ensino e da aprendizagem.

Quadro 2: Tipos de Contradição

1º	Falta de correspondência entre os sistemas de conhecimento que os estudantes já possuem e os requisitos que surgem ao resolver novas tarefas de ensino: a) Entre o conhecimento assimilado pelos estudantes e os novos fatos descobertos durante a resolução das tarefas; b) Entre conhecimentos da mesma natureza, mas de nível superior ou inferior; c) Entre o conhecimento científico e o conhecimento pré-científico, cotidiano e prático.
2º	O estudante coloca-se diante dos sistemas de conhecimento existentes, para selecionar dentre essa variedade, aquele sistema único e necessário, cuja utilização pode garantir a correta solução da tarefa.
3º	Novas condições práticas para usar o conhecimento que já possui.
4º	Contradição entre: a) forma teoricamente possível de resolver a tarefa e a impossibilidade prática do procedimento selecionado e b) o resultado prático alcançado no cumprimento da tarefa e a falta de sua fundamentação teórica.
5º	A formação das representações do espaço é garantida pelo fato de que não há correspondência direta entre o aspecto externo das ideias técnicas esquemáticas com o caráter de princípios (os esquemas técnicos cinemáticos, elétricos e radiotécnicos) e a apresentação construtiva de um dispositivo concreto, não há correspondência direta.
6º	Na esfera de operação das representações, correlações e dependências, podem ser

asseguradas pelo fato de que muitas imagens esquemáticas de caráter "estático" requerem, durante sua leitura, a operação com imagens "dinâmicas" do espaço.
---

Fonte: Majmutov (1983, p. 173)

Entre os tipos de contradições destacam-se: as contradições entre a solução teoricamente possível para uma tarefa e a impossibilidade prática do procedimento escolhido; as contradições entre o resultado prático alcançado e a falta de conhecimentos para fundamentá-lo teoricamente; e as contradições que surgem quando os estudantes não conhecem os procedimentos para resolver a tarefa e percebem que seus conhecimentos prévios são insuficientes para explicar o novo desafio.

## SISTEMA DIDÁTICO GALPERIN-TALÍZINA-MAJMUTOV

O Sistema Didático Galperin–Talízina–Majmutov constitui uma síntese teórico-metodológica que integra a Teoria da Formação das Ações Mentais de Galperin (1982), a Direção Consciente da Atividade de Estudo de Talízina (1988) e o Ensino Problematizador de Majmutov (1983). Essa integração configura-se como uma proposta de ensino que supera abordagens fragmentadas e valoriza a aprendizagem orientada, ativa e mediada, na qual o discente atua como sujeito da própria formação. Esse sistema está organizado em torno de quatro eixos:

- a. Definição de objetivos didáticos claros;
- b. Diagnóstico do nível de desenvolvimento dos estudantes;
- c. Planejamento da base orientadora da ação; e
- d. Retroalimentação constante do processo formativo.

O professor, nesse contexto, é o mediador que cria condições para que o estudante avance da ação material para a ação mental, internalizando o conteúdo científico. A contribuição de Talízina é decisiva para operacionalizar esse sistema no campo pedagógico. Sua noção de Base Orientadora da Ação (BOA), entendida como o conjunto de condições que orientam o estudante em sua execução consciente, constitui o núcleo da direção da atividade de estudo. O Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA), derivado dessa concepção, permite sistematizar a ação ideal que o estudante deve internalizar (NÚÑEZ; RAMALHO, 2017). Assim, o professor organiza a aprendizagem por meio de orientações explícitas, graduando o nível de apoio conforme o avanço do estudante.

Por sua vez, Majmutov (1983) amplia o alcance desse sistema ao inserir o princípio da problematização, segundo o qual o aprendizado se estrutura em torno de contradições cognitivas. A resolução dessas contradições — entre o que o estudante já domina e aquilo que precisa aprender — impulsiona o desenvolvimento mental e sustenta a formação de novos conceitos.

Com base nesses aportes teóricos, Mendoza e Delgado (2020) apresentam a Atividade de Situação-Problema Discente (ASPD), concebida como uma estratégia didática orientada pela resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, a atividade de estudo toma como modelo de objeto a formação de competências e habilidades por meio da resolução de situações problematizadoras (Situação-Problema) que expressam contradições objetivas entre o conhecimento já apropriado pelo estudante e o novo saber que se busca internalizar. Sob essa perspectiva, a ASPD desenvolve-se a partir da

interação dialógica entre professor, estudante e tarefa problematizadora, no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo mediada pelo uso intencional de tecnologias disponíveis e de outros recursos didáticos.

Desse modo, a ASPD organiza-se como um sistema estruturado de ações, cada uma composta por operações específicas que orientam a atividade de estudo do estudante. A incorporação do EBOCA aperfeiçoa essa organização ao introduzir um modo de controle que possibilita ao professor acompanhar e regular o desenvolvimento das ações e operações realizadas pelos estudantes. O Quadro 3 apresenta um modelo geral desses modos de ação e de controle da ASPD: no primeiro, descrevem-se quatro ações organizadas em doze operações; no segundo, explicitam-se as doze ações docentes de acompanhamento, responsáveis por monitorar e orientar o progresso dos estudantes ao longo da atividade.

Quadro 3 - Modo de ação e de controle

Modo da Ação		Modo de Controle
Ação	Operações	
Formular o problema discente	<p>O1. Determinar os elementos conhecidos a partir dos dados e/ou condições e/ou conceitos e/ou procedimentos da tarefa.</p> <p>O2. Definir os elementos desconhecidos a partir dos dados e/ou condições e/ou conceitos e/ou procedimentos da tarefa.</p> <p>O3. Reconhecer o conhecimento buscado e/ou objetivo.</p>	<p>C1. Determinou os elementos conhecidos a partir dos dados e/ou condições e/ou conceitos e/ou procedimentos da tarefa?</p> <p>C2. Definiu os elementos desconhecidos a partir dos dados e/ou condições e/ou conceitos e/ou procedimentos da tarefa?</p> <p>C3. Reconheceu o conhecimento buscado e/ou objetivo?</p>
Construir o núcleo conceitual e procedimental	<p>O4. Selecionar os possíveis conhecimentos necessários para a solução do problema discente.</p> <p>O5. Atualizar outros conceitos e procedimentos conhecidos que possam estar vinculados com os desconhecidos.</p> <p>O6. Expressar a contradição entre o conhecimento conhecido e desconhecido.</p> <p>O7. Encontrar estratégia(s) de conexão entre os conceitos e procedimentos conhecidos e desconhecidos.</p>	<p>C4. Selecionou os possíveis conhecimentos necessários para a solução do problema discente?</p> <p>C5. Atualizou outros conceitos e procedimentos conhecidos que possam estar vinculados com os desconhecidos?</p> <p>C6. Expressou a contradição entre o conhecimento conhecido e desconhecido?</p> <p>C7. Encontrou estratégia(s) de conexão entre os conceitos e procedimentos conhecidos e desconhecidos?</p>
Solucionar o problema discente	<p>O8. Aplicar a(s) estratégia(s) para relacionar os conhecimentos conhecidos e desconhecidos.</p> <p>O9. Determinar o conhecimento buscado e/ou objetivo.</p>	<p>C8. Aplicou a(s) estratégia(s) para relacionar os conhecimentos conhecidos e desconhecidos?</p> <p>C9. Determinou o conhecimento buscado e/ou objetivo?</p>

<p>Analisar a solução do problema discente</p>	<p>O10. Verificar se a solução corresponde ao objetivo e às condições do problema discente.                  O11. Verificar se existem outras maneiras de solucionar o problema discente a partir do conhecido atualizado com o desconhecido.                  O12. Analisar a possibilidade da reformulação do problema discente por meio de modificações dos objetivos, dados, condições, estratégias etc.</p>	<p>C10. Verificou se a solução corresponde ao objetivo e às condições do problema discente?                  C11. Verificou se existem outras maneiras de solucionar o problema discente a partir do conhecido atualizado com o desconhecido?                  C12. Analisou a possibilidade da reformulação do problema discente por meio de modificações dos objetivos, dados, condições, estratégias etc.?</p>
--	--	---

Fonte: Mendoza; Delgado (2020)

Neste Sistema Didático, o ensino e a aprendizagem são orientados por parâmetros que determinam a qualidade da apropriação do conhecimento pelo estudante. Nesse contexto, as chamadas ações primárias indicam o processo pelo qual a ação inicialmente realizada em um plano externo passa gradualmente a ser internalizada pelo sujeito. Por sua vez, as Ações Secundárias qualificam o resultado desse processo, assegurando que o conhecimento adquirido seja consciente, fundamentado e estável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste estudo permitiram evidenciar a consistência teórico-didática do Sistema Galperin-Talízina-Majmutov como um referencial relevante para a organização do ensino orientado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A articulação entre a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, a Direção Consciente da Atividade de Estudo e o Ensino Problematizador demonstra que é possível estruturar práticas pedagógicas fundamentadas em princípios psicológicos e didáticos capazes de superar abordagens centradas na transmissão mecânica de conteúdos ou na repetição acrítica de procedimentos.

A análise teórica deixou claro um ponto: a internalização do conhecimento, que vai do concreto ao abstrato, não acontece por acaso. Ela precisa ser intencionalmente organizada no ensino. É aí que entra a Base Orientadora da Ação (BOA), de Talízina, como uma ferramenta central. Ela ajuda no planejamento porque mostra, de forma clara, quais condições o aluno precisa para agir de maneira consciente e aprender. Em particular, a BOA do Tipo III, caracterizada por ser completa, geral e construída com a participação ativa do estudante, apresenta-se como instrumento relevante para orientar intervenções pedagógicas que considerem o nível de desenvolvimento real dos aprendizes e promovam avanços em direção à Zona de Desenvolvimento Proximal.

De modo complementar, o Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA) revela-se como importante recurso de mediação pedagógica. Ao sistematizar as condições essenciais para a execução adequada de uma ação, esse esquema contribui para tornar explícitos os elementos orientadores da atividade de estudo, favorecendo o desenvolvimento progressivo de ações conscientes, generalizadas e estáveis. Sua incorporação ao planejamento didático permite acompanhar e regular o processo de aprendizagem, assegurando que as ações internalizadas adquiram propriedades qualitativas

compatíveis com o desenvolvimento do pensamento teórico.

O ensino pela problematização, como propõe Majmutov, dá um passo além. Ao colocar a contradição no centro do processo, ele transforma o aluno em um sujeito ativo. Em vez de só receber a resposta, o estudante é colocado diante de um desafio que seus conhecimentos antigos não dão conta de resolver, forçando-o a investigar e construir um novo saber. A distinção entre tarefa e problema, bem como a organização de situações-problema baseadas em contradições cognitivas, oferece ao professor critérios objetivos para estruturar atividades que favoreçam o desenvolvimento da independência intelectual e do pensamento teórico, em consonância com os pressupostos da tradição histórico-cultural.

A síntese dessas contribuições no Sistema Didático Galperin-Talízina-Majmutov, estruturado em torno de objetivos claros, diagnóstico do nível de desenvolvimento, base orientadora da ação e retroalimentação do processo de aprendizagem, constitui uma proposta consistente para a qualificação da prática pedagógica. Nesse contexto, a Atividade de Situação-Problema Discente (ASPD), proposta por Mendoza e Delgado (2020), representa um avanço relevante ao operacionalizar, no plano didático, os princípios teóricos do sistema, articulando ações e operações que orientam a resolução consciente de situações-problema e permitem ao professor acompanhar e regular o processo formativo.

Por fim, é importante notar que o valor desse referencial não está só na sua lógica interna. Ele se mostra relevante, também, porque pode ser aplicado na prática, em várias disciplinas e níveis de ensino. No campo da Educação em Ciências e Matemática, em particular, a articulação entre a formação planejada das ações mentais e o ensino problematizador apresenta potencial significativo para enfrentar dificuldades historicamente identificadas na aprendizagem de conceitos abstratos e na organização do conhecimento escolar.

No que se refere às implicações educacionais, a sistematização apresentada pode contribuir tanto para o planejamento e a condução da prática pedagógica quanto para a realização de novas investigações no campo da educação em ciências e matemática. Para os professores, o referencial discutido fornece instrumentos conceituais e metodológicos para o planejamento, a condução e a avaliação de atividades de ensino orientadas ao desenvolvimento. Para a pesquisa em educação, aponta-se a necessidade de estudos empíricos que examinem os efeitos da aplicação desse sistema em contextos concretos de ensino, particularmente no que se refere à qualidade da aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa de doutorado da qual este artigo constitui recorte — voltada ao ensino de Cálculo Diferencial e Integral para licenciandos em Química — insere-se nessa agenda investigativa, ao buscar analisar, por meio de uma intervenção didática fundamentada na Atividade de Situação-Problema Discente, as potencialidades desse referencial para a superação de dificuldades recorrentes na aprendizagem da Matemática no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BASSAN, L. H. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. 2012. 108 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.



GALPERIN, P. Ya. **Psicologia da formação de conceitos e ações mentais**. Moscou: Universidade Estatal de Moscou, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1984.

MAJMUTOV, Mirza Ismailovich. **La enseñanza problémica**. Habana: Pueblo y educación, 1983.

MENDOZA, Héctor José García; DELGADO, Oscar Tintorer. **Proposta de um Esquema da Base Orientadora Completa da Ação da Atividade de Situações Problema Discente**. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 4, n.1, p. 180-200, 2020. Doi: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56482>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria; RAMALHO, Betania Leite. **A influência de Vygotsky, de Leontiev, a questão da ação e do objeto da psicologia na Teoria de Galperin** in LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.) Ensino Desenvolvimental: Sistema Galperin-Talízina. Guarujá – SP: Científica Digital, 2021, v. 13.

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

OLIVEIRA, Naralina Viana Soares da Silva. **Contribuições do sistema didático Galperin, Talízina e Majmutov para formação da habilidade de resolver problemas em Cálculo Diferencial e Integral em estudantes de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco**. p. (247). Texto de Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC (Polo Belém). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT. 2021.

PRESTES, Zoia. L. S. **Vigotsky: presença e atualidades em entrevistas**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021. 166 p.

TALÍZINA, Nina Fiodorovna. **Psicología de la Enseñanza**. Moscú: Progreso, 1988.

VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Psicología y pedagogía**. 3. ed. Madrid: Akal, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

## Referências

Recebido: XX/XX/2026

Aprovado: XX/XX/2026

Publicado: XX/XX/2026

