



## ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-GEOGRÁFICO<sup>1</sup>

ORGANIZATION OF TEACHING FOR THE FORMATION OF THEORETICAL-GEOGRAPHICAL THINKING

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO TEÓRICO-GEOGRÁFICO

**Victor Alves Santos**

alvessantosvictor30@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo principal compreender os conceitos estruturantes das teorias críticas para a formação do pensamento teórico-geográfico essenciais na organização do ensino. Os objetivos específicos visaram: entender o percurso filosófico-teórico de consolidação da Teoria Desenvolvimental e discutir a potencialidade da organização didática no desenvolvimento da atividade de estudo. Para isso, utilizamos uma metodologia qualitativa de natureza bibliográfica de obras relacionadas à temática da pesquisa. Como resultados, podemos pontuar as contribuições significativas das teorias críticas que culminaram na criação da Teoria Desenvolvimental, especialmente quando relacionamos com a preocupação da formação do pensamento teórico dos estudantes. Ao integrar o processo de ensino e aprendizagem, esse modo de pensar necessita da estruturação de conceitos fundamentados nas teorias críticas, bem como a articulação desse arcabouço teórico na organização de ensino dos professores para a sua efetiva formação. Esse processo, ao ser apoiado pela Geografia, tem a possibilidade de ser ampliado pelo caráter analítico e questionador dessa ciência.

**Palavras-chave:** Teoria Desenvolvimental; atividade de estudo; conceitos estruturantes; ensino de Geografia.

---

<sup>1</sup> O referido artigo trata-se de um recorte da dissertação, defendida em 2023, no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG).



**Abstract:** The present study aimed to understand the foundational concepts of critical theories for the development of essential theoretical-geographical thinking in the organization of education. The specific objectives were to comprehend the philosophical-theoretical path of consolidation of Developmental Theory and discuss the potential of didactic organization in the development of study activities. To achieve this, we employed a qualitative bibliographic methodology focusing on works related to the research theme. As results, we can highlight the significant contributions of critical theories that led to the creation of Developmental Theory, particularly in relation to the concern for students' theoretical thinking formation. Integrating the teaching and learning process, this mode of thinking requires the structuring of concepts based on critical theories, as well as the integration of this theoretical framework into teachers' instructional organization for effective education. Supported by Geography, this process has the potential to be enhanced by the analytical and questioning nature of this science.

**Keywords:** developmental theory; study activity; foundational concepts; geography education.

**Resumen:** El presente estudio tuvo como objetivo principal comprender los conceptos estructurantes de las teorías críticas para la formación del pensamiento teórico-geográfico esenciales en la organización de la enseñanza. Los objetivos específicos buscaron: entender el recorrido filosófico-teórico de consolidación de la Teoría Desarrollmental y discutir la potencialidad de la organización didáctica en el desarrollo de la actividad de estudio. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa de naturaleza bibliográfica, centrada en obras relacionadas con la temática de la investigación. Como resultados, podemos señalar las contribuciones significativas de las teorías críticas que culminaron en la creación de la Teoría Desarrollmental, especialmente cuando la relacionamos con la preocupación por la formación del pensamiento teórico de los estudiantes. Al integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, este modo de pensar requiere la estructuración de conceptos fundamentados en las teorías críticas, así como la articulación de este marco teórico en la organización de la enseñanza de los profesores para su efectiva formación. Este proceso, al ser respaldado por la Geografía, tiene la posibilidad de ser ampliado por el carácter analítico e interrogador de esta ciencia.

**Palabras-clave:** teoría del desarrollo; actividad de estudio; conceptos estructurantes; enseñanza de geografía.

## Introdução

O ato constante dos professores em organizarem suas aulas, têm se tornado, de certa maneira, uma prática pouco reflexiva e carente teórica e metodologicamente no processo de ensino e aprendizagem. A resistência, hábito, ausência de tempo e espaços sólidos de formação inicial e continuada, são possíveis explicações para essa fragilidade encontrada no âmbito escolar.

Porém, a organização didática deve aparecer com o equivalente grau de importância dado pelos professores ao lecionar os conteúdos, produzir as tarefas, definir os recursos didáticos e avaliar os estudantes. Além disso, a práxis dessa organização possibilita congrega todas essas ações presentes na atividade de ensino e permitir avanços na reflexão, revisão e reestruturação de sua prática escolar.

Ao entrelaçarmos essa problemática especificamente com a Geografia escolar, entendemos que a organização de ensino está concatenada com a aprendizagem dos educandos, que necessitam de um caminho adequado, coerente e capaz de oportunizar a internalização dos conhecimentos geográficos e sua consequente atuação no espaço em que vivem.

Assim, esse texto apresenta ideias básicas de um estudo que teve como objetivo principal compreender os conceitos estruturantes das teorias críticas para a formação do pensamento teórico-geográfico essenciais na organização do ensino. Os objetivos específicos foram: entender o percurso filosófico-teórico de consolidação da Teoria Desenvolvimental<sup>2</sup> e discutir a potencialidade da organização didática no desenvolvimento da atividade de estudo.

Para isso, utilizamos uma metodologia qualitativa de natureza bibliográfica, por permitir, de acordo Pizzani *et al.* (2012), uma revisão da literatura a respeito das principais teorias, categorias e conceitos que orientam o respectivo estudo. Desse modo, recorreremos a Davídov (1988), Leontiev (2004) e Vigotski (1991), que tratam dos conceitos que estruturam as teorias críticas na educação, e Cavalcanti (2019) e Lopes (2019), que discutem acerca da formação de conceitos no ensino de Geografia.

---

<sup>2</sup> Alguns pesquisadores dessa linha também a denominam de “Teoria do Ensino Desenvolvimental” ou “Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental”. Esse fato se deve à tradução da palavra russa *obuchénie*, que vem sendo traduzida como ensino, aprendizagem e/ou instrução. Diante desses conflitos de interpretação linguística e teórica e, sobretudo, nos estudos desenvolvidos nesse campo, especialmente promovidos pelo grupo de pesquisa “Organização do ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental” (ICHS/CUA/UFMT), tenho me posicionado com o termo “Teoria Desenvolvimental”, principalmente por entender que, por estar respaldado teoricamente no enfoque histórico-cultural, a ausência dos termos “ensino” ou “aprendizagem” não desconsidera o processo filosófico, histórico, teórico e didático da teoria.

Além da nota introdutória, o artigo está organizado em duas seções, a primeira com a preocupação em apresentar brevemente o caminho teórico formulado pela Teoria Desenvolvimental, e a segunda com o intuito de sistematizar os conceitos principais que congregam o processo de ensino e aprendizagem científico e desenvolvente, além das considerações e referências.

### **O movimento filosófico-teórico de criação da Teoria Desenvolvimental**

A acolhida da Teoria Desenvolvimental no Brasil articula-se a uma preocupação pela constatação de que as práticas tradicionais de ensino e aprendizagem não suprem mais as necessidades de estudantes, professores e sociedade, quanto a uma educação que contribua com a formação cidadã e a transformação social.

Desse modo, a criação da Teoria Desenvolvimental resultou de contribuições de teorias críticas anteriores para sua consolidação, tendo como bases a Teoria do Materialismo Histórico-dialético, Teoria Histórico-cultural e Teoria Psicológica da Atividade.

A Teoria do Materialismo Histórico-dialético, criada e desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX, tem a categoria trabalho como principal, pois, como destaca Paulo Netto (2011), além de atuar como atividade laboral, o trabalho promove a consciência entre os sujeitos acerca da relação sociedade X natureza, que se transformam mutuamente de modo prático e produtivo. Assim,

[...] a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivadas do trabalho e mantém sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação (Davióv, 1999b, p. 2).

Com a atividade trabalho, os sujeitos coletivamente elaboram signos e ferramentas, tanto físicos quanto espirituais, a partir das necessidades impostas pela vida em sociedade, que, ao serem realizadas, concebem novos signos e ferramentas para supri-las, estabelecendo, dialeticamente, uma mediação entre o sujeito e o objeto, bem como se hominizando e se humanizando conscientemente.

Nesse movimento, em que o indivíduo é determinado e determinante historicamente, ao atender às demandas sociais, ocorre sua autotransformação. Como discorre Leontiev (2004), o trabalho também possibilita ao sujeito desenvolver sua história e cultura para a utilização dos signos e instrumentos previamente criados na estabilização das relações sociais.

Esses entendimentos nos revelam outra categoria fundamental, a da totalidade. Tal categoria, como discute Kosik (2002), desempenha-se por meio de uma leitura dialética do movimento entre o abstrato e o concreto, e sua íntima relação com os conflitos, contradições e múltiplas determinações existentes. A partir dessa motriz contínua, é oportunizada a produção do conhecimento teórico, mas não de maneira instantânea.

Nesse sentido, ao utilizarmos esses fundamentos nas aulas de Geografia, especificamente, evidenciamos que os educandos devem ser levados a compreenderem as múltiplas determinações da totalidade dos conteúdos organizados pelo professor, em um movimento do abstrato ao concreto, até chegar à gênese do conceito e permitindo o desenvolvimento de um pensamento teórico-geográfico.

A partir dessas contribuições da teoria marxista, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) criaram e desenvolveram a Teoria Histórico-cultural no início do século XX, na contramão das teorias psicológicas emergentes na época, Behaviorista e Inatista.

Em vista disso, esses psicólogos russos focalizaram em interpretar a origem da consciência que, segundo Vigotski (2004), está associada à apropriação de signos e instrumentos presentes na natureza. Esse autor entende que o “[...] o signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra” (Vigotski, 2004, p. 465). Sendo assim, a palavra atua na interlocução e gerenciamento entre os sujeitos que vivem coletivamente em sociedade.

Portanto, a palavra se torna um elemento de constituição, comando e organização do pensamento como ferramenta da consciência, estabelecendo-se na comunicação da vida social. Desse modo, “[...] os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, [que] têm um caráter social. Nesse entendimento, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo” (Cavalcanti, 2005, p. 191).

O desenvolvimento desse processo emerge concomitantemente à ativação de funções psíquicas superiores (memória, emoções, fala, vontades, raciocínio, pensamento, entre outras), que são tipicamente humanas. Ao remeter essa discussão para a sala de aula, como apontam Luria e Vigotski (1992), nota-se a relevância da promoção dessas funções pelos estudantes, exigindo atenção especial do professor ao organizar o ensino, permitindo criar condições de aprendizagem que levem os escolares às transformações em sua personalidade e consciência.

Assim, como exemplifica Vigotski (1991), o progresso das funções psíquicas superiores está conectado com o desenvolvimento da apropriação e internalização dos conceitos cotidianos e científicos. Retornemos novamente à escola para fins de exemplificação. Os estudantes, ao chegarem na instituição escolar, já possuem conceitos cotidianos, sendo produzidos por experiências espontâneas, bem como conceitos científicos, construídos socioculturalmente, em especial pela participação nas aulas e pela mediação de sujeitos mais experientes. Esse movimento entre ambos os tipos de conceitos está materializado no estabelecimento do nível de conhecimento real e potencial dos educandos, visto possuírem capacidades diferentes na realização de tarefas com ou sem a ajuda de outras pessoas. Essa realidade possibilita estabelecer interligações entre eles, pela zona de desenvolvimento proximal<sup>3</sup>.

A partir desse ideário, Leontiev avança nos estudos concentrando-se nas atividades realizadas pelo ser humano, o que veio a ser denominado, posteriormente, de Teoria Psicológica da Atividade.

O autor defendia que os sujeitos nascem enquanto uma espécie humana, mas é no desencadeamento de sua hominização que acontecem seu desenvolvimento biológico e particularidades que os diferem de ser um humano. Portanto, “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 282). Partindo desse entendimento, o desenvolvimento dos indivíduos decorre, expressamente, da atividade que é materializada na criação dos objetos que correspondem às necessidades humanas e à transformação de si próprio pela relação com esses objetos.

Ao longo de sua vida, os sujeitos desenvolvem diversos tipos de atividades, sendo transformadas nos processos psíquicos, tendo como principais, de acordo com Facci (2004), inicialmente, a manifestação afetiva dos bebês com os adultos, na infância a manipulatória, como os jogos e brincadeiras; na pré-adolescência, o estudo; na adolescência, a vinculação pessoal entre os jovens e, por fim; na fase adulta, o trabalho. Essas mudanças de fases não estão relacionadas somente à idade dos indivíduos, mas, também, à maneira como as pessoas se confrontam com a sua realidade pessoal e coletiva. Logo, a

[...] atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços

---

<sup>3</sup> Em algumas literaturas também são utilizados os termos zona de desenvolvimento próximo, potencial, imediato e iminente.

psicológicos da personalidade do indivíduo, em um certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 2005, p. 65).

A escola cumpre um papel central nessas mudanças de estágios desenvolvidas pelos sujeitos, especialmente na atividade de estudo, uma vez que, como discorre Puentes (2019), estão relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico dos professores quanto à autotransformação dos estudantes em sua aprendizagem, estando concatenadas. Ao terem contato com o ensino escolar, os educandos são possibilitados a impulsionar seu desenvolvimento psicológico e o de compreensão social.

Ao acreditar nessas considerações e buscando ampliá-las, Vasily Vasilyevich Davídov (1930-1998), vinculando o movimento do pensamento abstrato ao concreto pensado, desenvolve a Teoria Desenvolvimental. Tal teoria possui contribuições profícuas de Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vladimir Vladimirovich Repkin (1927-2022) consolidando, posteriormente, o sistema didático Davídov-Elkonin-Repkin.<sup>4</sup>

A preocupação principal dos pesquisadores dessa linha é a formação do pensamento teórico dos estudantes, essa inquietação provém da crença de que uma promotora atividade de estudo estava ausente nas escolas da antiga União Soviética e, para que esse tipo de pensamento fosse produzido, era fundamental o desenvolvimento intelectual dos escolares por meio da abstração dos conhecimentos. Na realidade brasileira vigente essa preocupação se mantém, especialmente por se caracterizar como uma sociedade

[...] neotecnológica, pós-industrial, em que a produção está começando a ser baseada em tecnologias intensivamente científicas, torna-se claro que uma pessoa não pode ter êxito a menos que se arme constantemente com novos e complexos conhecimentos. Há relativamente pouco tempo, se aprender ainda tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir dessa bagagem que se tinha ‘acumulado’, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida (Repkin, 2014, p. 86).

---

<sup>4</sup> A Teoria Desenvolvimental, de acordo com Longarezi (2020), apesar de possuir uma matriz teórica comum, foi compreendida em seus postulados de modo diferente, constituindo-se em três sistemas didáticos específicos: sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízina e o sistema Davídov-Elkonin-Repkin. O primeiro busca entender a aprendizagem como um desenvolvimento para o coração, mente e mãos; o segundo se preocupou em formular a teoria de ações mentais por etapas e o último focalizou o entendimento da atividade de estudo. Por uma tradição em meus estudos e discussões, há o direcionamento de pesquisas no sistema Davídov-Elkonin-Repkin, que ampara teoricamente esse artigo. Em certas literaturas do enfoque da Teoria Desenvolvimental, alguns pesquisadores defendem apenas o sistema Davídov-Elkonin, porém, com os avanços das discussões dessa linha, revelou-se a importância de Repkin nos estudos de Davídov e Elkonin, consolidando a tríade desse sistema. Para maior aprofundamento, acessar Puentes e Longarezi (2020) e Puentes, Amorim e Cardoso (2017).

Portanto, ao dirigir esse alicerce teórico e reflexivo para o seio escolar, torna-se necessário o desenvolvimento de uma Didática Desenvolvimental, que propicie uma organização de ensino e permita que os educandos aprendam, inicialmente, o aspecto genético e essencial do conteúdo estudado, seguindo o caminho percorrido pelo cientista de maneira reduzida, para chegar em seu nuclear.

Nos dizeres de Hedegaard (2002), esse modelo vai em direção contrária a uma didática tradicional, a qual se restringe a analisar somente a aparência, comparação, hierarquização, categorização, medição e classificação dos conteúdos ministrados e que mobiliza apenas os sentidos biológicos elementares, em uma universalidade abstrata.

Diferentemente, a Didática Desenvolvimental, que tem base na dialética, realiza o movimento de desvelar os conteúdos do “todo para as partes” e da “parte para o todo”, em busca da formação do pensamento teórico. Assim,

[...] a estratégia de ascender do abstrato para o concreto tem dois traços característicos. Primeiro, ela se move do geral para o particular, porque os estudantes inicialmente buscam e registam o ‘germe’ primário geral, em seguida deduzem vários aspectos particulares do assunto usando esse ‘germe’ como esteio principal. Segundo, essa estratégia é essencialmente genética, visando descobrir e reproduzir as condições de origem dos conceitos a serem adquiridos (Engeström, 2002, p. 185).

Ao realizarem essa ascensão, os escolares são capazes de reproduzir no plano psicológico o caminho que os conceitos percorreram para serem formados e, com isso, conseguem desvelar sua totalidade, produzindo ferramentas mentais que oportunizam generalizações substantivas adequadas para soluções de tarefas em sua vida prática.

Desse modo, o cerne dessa teoria está na materialização de uma organização didática do professor que contribuirá no desenvolvimento dos educandos quanto a sua personalidade, isto é, repensarem e refletirem seus modos “[...] de agir em vista de processos complexos transformadores que envolvem o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores – pensamento, linguagem, atenção voluntária, autocontrole da conduta, etc.” (Bortolanza; Corrêa; Cunha, 2021, p. 637).

Tal planejamento de ensino está ligado intimamente ao desenvolvimento de uma atividade de estudo no contexto escolar, portanto, ela se diferencia de outras atividades principais efetuadas pelos sujeitos, visto que, conforme elenca Repkin recorrendo a Elkonin (2014), seu objetivo não altera o objeto operado e, sim, se trata de uma mudança do próprio sujeito da atividade, que se dedica a apropriar e a internalizar os conceitos científicos manifestados na essência dos objetos.



Para isso, a organização da atividade de aprendizagem centra-se na tarefa de estudo que “[...] é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude” (Daviđov, 1999a, p. 3), na contribuição da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Por esse ângulo, está o desafio de realizar mudanças na formação inicial e continuada de professores, que figuram como sujeitos mais experientes em sala de aula e mediadores didáticos no processo de organizar o ensino. Para isso, é necessário que busquem a criação e recriação das práticas pedagógico-didáticas que superem a transmissão, reprodução e memorização mecânica no ensino dos conteúdos, permitindo aos escolares o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, atreladas à zona de desenvolvimento proximal, que colaborem com a apropriação e internalização dos conceitos teórico-geográficos.

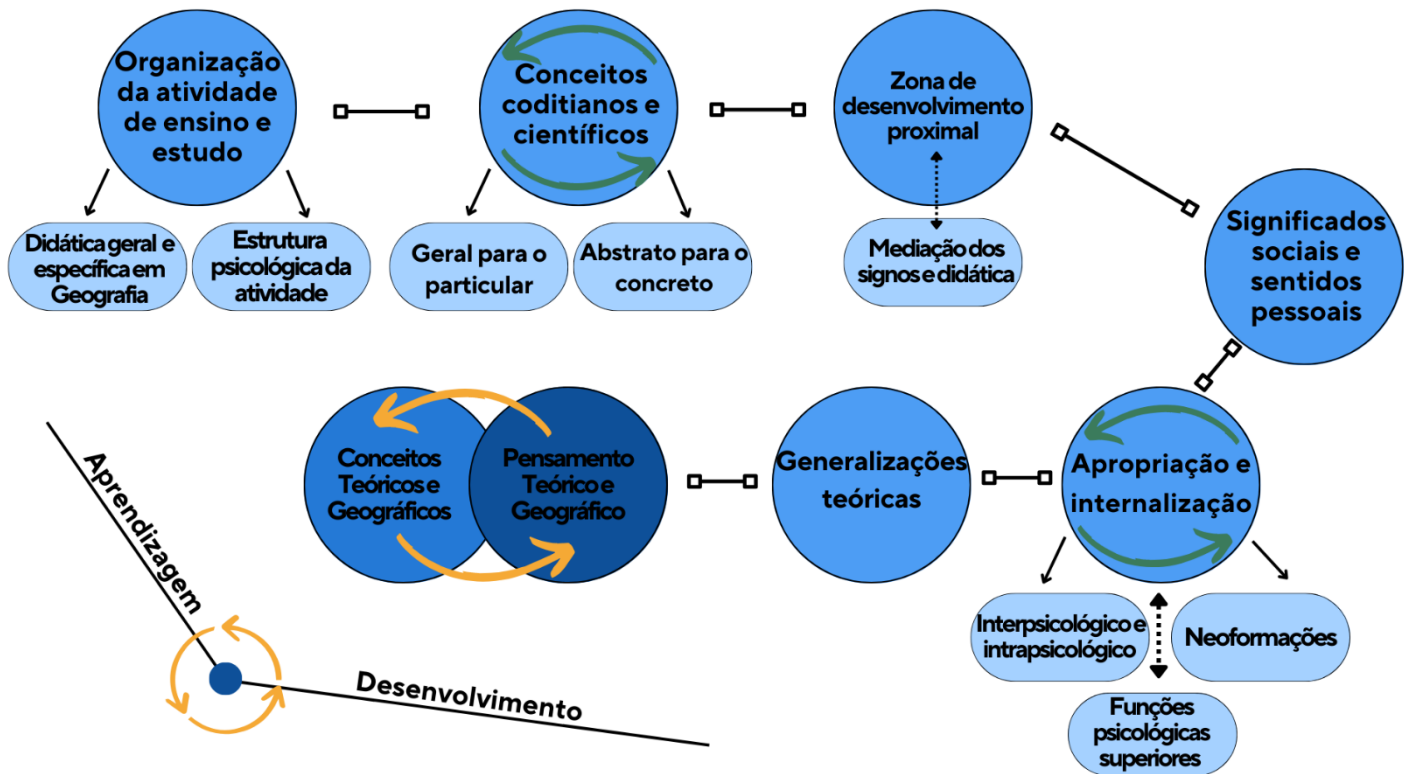
### **Os conceitos estruturantes no processo de ensino e aprendizagem**

A escola desempenha responsabilidade e compromisso com a amálgama entre desenvolvimento e aprendizagem na vida dos sujeitos que a frequentam, em particular, quando fortalecida com a Geografia escolar e a potencialidade de construir ferramentas para leitura e desvelamento das lógicas impostas no espaço geográfico.

Com esse entendimento, a figura do professor e sua organização didática aparecem como elemento de liame neste processo – escola-professor-estudante – pois, com o auxílio de sua mediação didática e atividade de ensino profissional e compromissada, oportuniza aos escolares a formação de conhecimentos capazes de despertar uma postura social e política nas esferas pessoais e coletivas.

Tendo em mente a interligação mútua dessa tríade e o abarcamento teórico discutido anteriormente, entendemos que, para realizá-la de modo profícuo, especialmente no bojo do ensino de Geografia, torna-se necessária a compreensão de alguns conceitos que percorrem o caminho na produção do conhecimento científico e emancipador. Diante disso, trazemos na Figura 1 uma proposta de sistema conceitual que explicita alguns conceitos preponderantes no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 - Conceitos estruturantes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia, 2023



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

É importante salientar que o caminho delineado desses conceitos não ocorre de maneira linear e sequencial, pelo fato de que a base fundamentada é dialética. Por isso, é necessário respeitar as condições concretas e sociais dos sujeitos que frequentam a escola, que possuem culturas e modos de vida diferentes, aspectos que impactam diretamente nas condutas, formas e tempo de aprendizagem de cada estudante.

10

Nesse sentido, segundo Sforni, Serconek e Lizzi (2021), torna-se indispensável compreender para qual educando está sendo organizada a tarefa de estudo, em virtude de que o planejamento didático deve criar motivos para ação de estudo. Assim sendo, o professor precisa identificar as situações peculiares de vivência de seus escolares e propiciar que entrem em atividade de estudo.

Com esse ponto de partida, no esforço de o docente identificar a cotidianidade dos estudantes, colocamos como princípio inicial, no processo de ensino e aprendizagem apresentado na Figura 1, a organização da atividade de ensino e estudo.

As atividades de ensino e estudo estão ligadas a uma estrutura psicológica desenvolvida por Leontiev e com contribuições de Davídov na inclusão do desejo, seguida pela necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas – que precisam ser levadas em consideração no planejamento dos conteúdos pelos docentes.

Assim, os professores, de antemão, devem exercitar o surgimento do desejo nos escolares de aprender os conteúdos geográficos, tendo como possibilidades recorrer à sua vida prática para consolidar esse despertar, como, por exemplo, promover situações-problema que existem no espaço em que vivem.

Com esse despertar nos estudantes, a necessidade ganha protagonismo e, conseqüentemente, o motivo ganha vida no processo de ensino e aprendizagem, ao ser impulsionado pelas discussões promovidas nas aulas de Geografia. Em posse desse motivo (objeto), o objetivo transcende, em busca de dominar o objeto com a ajuda de ações mentais, condições (materiais, instrumentais, entre outras) e tarefas (capacidades de resolver e descobrir).

Tal encaminhamento só é preeminente, de acordo com Asbahr e Souza (2011), por via de uma atividade de estudo que propicie modificar os estudantes em suas posições sociais que ocupam nas práticas espaciais que realizam. Com isso, a instituição escolar passa a ser um eixo central em sua vida, em função de que é um espaço de reelaboração histórico-cultural.

Entender e materializar esse caminho metodológico e didático requer uma criação e/ou recriação das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, que têm ficado, de certa forma, restritas somente à percepção da aparência dos conteúdos estudados na escola. Portanto, é necessário que os professores tenham acesso às discussões referentes à didática geral e específica de Geografia, que, no decorrer de sua formação inicial e continuada, podem ter sido realizadas de maneira generalista, levando a reproduzir mecanicamente os conteúdos de Geografia expostos nos manuais didáticos e distantes das vivências dos escolares.

Em vista disso, é importante que a formação, inicial e continuada, seja pensada na vida dos licenciandos e professores em exercício, como um espaço formativo, propiciando que ampliem e reflitam suas práticas pedagógico-didáticas. A constituição desse alicerce frutifica saberes docentes que ajudam esses profissionais a considerarem/reconsiderarem como a produção do ensino tem impactado, diretamente, as aprendizagens dos estudantes. Essa atitude supõe repensar o currículo escolar, as metodologias e recursos de ensino, a relação professor X estudante, a avaliação, entre outros elementos.

Em posse desse ideário relacionado à sua formação intelectual e à sua posição didática, um outro passo importante na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos está no reconhecimento de seus conceitos cotidianos e científicos que são trazidos para a escola por esses sujeitos de forma rotineira.

Segundo Davídov (1988), um conceito se firma na composição das atividades realizadas pelos sujeitos, que procuram o conhecimento e o domínio dos objetos em seus

contextos vivenciados. Nessa perspectiva, apropriar e internalizar um conceito exige refletir por meio dele, desempenhando um movimento do abstrato para o concreto e do geral para o particular. Essas mudanças conectam o plano cotidiano e o científico.

Como aponta Damazio (2000), os conceitos cotidianos surgem da realidade objetiva dos estudantes, em suas práticas espontâneas, sendo captadas, especialmente, pelos sentidos biológicos elementares, não sendo organizadas em uma estrutura ordenada e consolidada, devido à sua ordem indutiva. Por esse motivo, a presença da escola na produção desse tipo de conceito é reduzida.

Diferentemente, os conceitos científicos possibilitam que os educandos demonstrem uma vigente e singular relação com os objetos frutos da aprendizagem, a qual, como discorre Vigotski (1991), é necessária a existência da escolarização, pois a mediação didática do professor e de colegas mais experientes ajuda na estruturação das abstrações mais formais. A apropriação e internalização desse tipo de conceito requer

[...] como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental (Daviđov, 1982, p. 300).

A operacionalização desse conceito específico, em uma base dialética, pleiteia um movimento de ascensão do abstrato para o concreto. Tal movimento não é um caminho do plano sensível para o racional, como apresenta Kosik (2002), e sim, um movimento de pensamento para pensamento. Ou seja, inicialmente, o estudante precisa sair do domínio do abstrato, estabelecendo uma negativa do plano instantâneo e em busca da promoção do progresso da “[...] abstratividade à concreticidade [...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para sujeito e do sujeito para o objeto” (Kosik, 2002, p. 36-37).

Assim, como pontuou o autor, além da efetivação desse movimento – abstrato para o concreto – entre os conceitos cotidianos e científicos, é substancial uma mobilização do geral para o particular alicerçada no conceito estudado. De acordo com Daviđov (1988), esse deslocamento ocorre por uma lógica dialética dedutiva, partindo de um pressuposto maior, dentro de seu conjunto e findando com um pressuposto singular, a partir dos constituintes do conjunto anterior. Tal deslocamento, permite chegar à essência do objeto, que

[...] existe só passando por uns e outros fenômenos. Neste plano é comum caracterizar o essencial como o mediatizado, o interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência. Os fenômenos estão como se fossem a superfície das coisas; a essência oculta a observação imediata. ‘Os primeiros, se reproduzem de um modo direto e espontâneo, como formas mentais que se desenvolvem por si mesmas; a segunda é a ciência que tem que descobri-la (Daviđov, 1988, p. 147, tradução nossa).

Fundamentados nessas locomoções dos conceitos cotidianos para científicos, do abstrato para o concreto e do geral para o particular, em sala de aula, é possível a identificação do nível de desenvolvimento dos estudantes. Para Vigotski (1991), esses níveis podem ser percebidos de duas maneiras: a primeira é o nível de desenvolvimento real, sendo aquele que o estudante já traz para a escola e que foi elaborado ao longo de sua vida, manifestando-se com tarefas que consegue realizar independentemente; já no nível de desenvolvimento potencial trata-se de tarefas que o escolar precisa da ajuda de alguém mais velho ou mais experiente para resolver.

Essa distância entre os dois níveis Vigotski (1991) denominou de zona de desenvolvimento proximal, que está conectada na mediação dos signos e didática do professor, uma vez que o docente, como sujeito mais experiente em sala, produz orientações em sua organização de ensino que remetem os estudantes aos aspectos essenciais do objeto analisado. Ao pleitear tal anseio coletivo, oportuniza-se criar condições aos escolares de realizar as tarefas propostas.

O processo de mediação do professor contribui, também, para que os educandos atribuam sentidos pessoais e significações sociais dos conceitos a serem ensinados. Essas funções que os conceitos ganham são cruciais para que os estudantes estabeleçam uma unidade entre o porquê estão aprendendo determinado conceito e de que maneira pode ser efetivado o resultado desse aprendizado em sua vida prática.

Nessa direção, Leontiev (2004) destaca que os significados sociais são uma solidificação das experiências socioculturais expostas nos fenômenos que são sucedidas pela história. Portanto, são realizados por uma consciência social que, ao se movimentar para o plano individual, assume um sentido pessoal conscientemente. Assim, “[...] eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (Leontiev, 2004, p. 104).

A construção de sentidos e significados dos conceitos discutidos no contexto escolar ocorre por meio da apropriação e internalização do pensamento por conceitos teórico-

geográficos. Para Vigotski (1991), a apropriação está associada à edificação dos conhecimentos externos que se autotransformam no processo de interação com a cultura. Essas ativações estão estreitamente ligadas com a internalização, e são reelaboradas do externo para o interno. Essa reconstrução promove inúmeras transformações, pois

[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico) (Vigotski, 1991, p. 75).

Cabe comentarmos que a internalização não exprime uma experiência passiva, como se o estudante apreendesse somente o fundamental para atuar de forma independente, dado que tal processo remonta a um resultado do objeto reelaborado de “dentro para fora” mobilizando um desenvolvimento de nível iminente. Assim sendo, a “[...] apropriação está conectada na construção do conhecimento e internalização como resultado desse processo” (Costa; Santa-Clara, 2015, p. 350).

Consequentemente, esse descolamento psicológico intenta uma alteração do interpsicológico (nível social) para o funcionamento intrapsicológico (nível individual)<sup>5</sup>. Davídov (1988) expõe que o conhecimento é uma construção sociocultural, portanto, as relações entre as pessoas em sociedade instituem uma condição para a apropriação e internalização desses conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos. Por isso,

[...] a determinação da consciência individual tem a seguinte forma: a atividade coletiva (social) toma a forma da comunicação interpessoal – a cultura – os signos – a atividade individual – a consciência individual. O estudo dos processos de formação da consciência individual está ligado à sequência do desenvolvimento de todos os níveis do esquema citado e, em particular, à descoberta do papel exercido pela atividade coletiva e seu sujeito coletivo, na determinação da consciência individual (Davídov, 1988, p. 247-248, tradução nossa).

Desse modo, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos estudantes precisa ganhar destaque na organização de ensino e mediação didática do professor, visto que é no nível do interpsicológico que esses sujeitos conseguem operar signos produzidos historicamente e internalizar (nível intrapsicológico), atribuindo sentidos pessoais.

Nesse cenário, as funções psicológicas superiores têm notoriedade, uma vez que, segundo Lucci (2006), situam-se como pilares do desenvolvimento ontogenético. Inicialmente, tais funções são marcadas de maneira quantitativa no processo dialético, e, no

---

<sup>5</sup> Em algumas literaturas também é possível encontrar os termos intersubjetivo e intrassubjetivo.

decurso, se transformam em qualitativas para os sujeitos. Assim, um dos principais signos que contribuem para esse desenvolvimento é o da linguagem, que se caracteriza como uma alteração nas funções psicológicas superiores. E, quando começam a servir “[...] de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda de forma radical, novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados” (Lucci, 2006, p. 8).

Em vista disso, todos esses processos desencadeados pelas funções psicológicas superiores produzem neoformações nos estudantes. Esse processo é desempenhado pelas alterações nas situações socioculturais dos educandos, que acabam evidenciando suas capacidades inerentes ao psiquismo humano.

Diante de todos esses aspectos externos e internos formados nos sujeitos, temos, com isso, a possibilidade de efetivação da generalização do conceito que está em curso na aprendizagem da turma. A generalização, como esclarece Davídov (1988), integra-se no entendimento das correlações entre as escalas do universal, particular e singular. Tais escalas possuem nexos entre si, que necessitam da apropriação e internalização dos conhecimentos para transcender ao longo de sua análise. Isto é, elas não aparecem de forma instantânea no processo de ensino e aprendizagem. Em direção contrária, a generalização empírica se restringe ao plano imediato do objeto, que acaba mobilizando apenas comparações mecânicas das propriedades gerais do objeto estudado.

Por fim, alcança-se os últimos itens do processo de ensino e aprendizagem apresentados na Figura 1. Defronte de todos esses conceitos, que se considera basilares no transcorrer da atividade de ensino e estudo, os estudantes possuem ferramentas potencializadoras para a formação de um pensamento teórico-geográfico.

Segundo Vigotski (1991; 2001), a capacidade de pensar está relacionada a uma atividade superior do sujeito que é gerada de maneira subjetiva socioculturalmente. O ato de pensar assenta-se na elaboração de invenções, transformações e idealizações, subsidiando a organização da atividade humana.

Assim, existem dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico. O primeiro, como discorre Davídov (1988), está associado à comparação dos objetos no plano da aparência, descrição e representação de maneira fragmentada, sendo captados pelos sentidos elementares nas experiências cotidianas dos estudantes. Apesar do contexto empírico, esse tipo de pensamento é importante na aprendizagem do educando, ao demandar que percebam a existência sensorial e planificada dos conteúdos geográficos. Todavia, esse modo de pensar não pode ser o último na aprendizagem dos sujeitos, apesar de se encontrarem bastante

presentes nas práticas pedagógico-didáticas dos professores, limitando-se na verbalização, transmissão, classificação e esquematização dos conteúdos ministrados. Devido a isso, a promoção do pensamento teórico, concordando com Davídov (1988), possibilita os escolares a desenvolverem capacidades internas e superiores do objeto, atingindo um poder de análise, síntese, flexibilidade e organização mental, sendo particulares desse tipo de pensamento. Assim sendo, o pensamento teórico é uma

[...] forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (Davídov, 1988, p. 126, tradução nossa).

Nesse sentido, uma organização didática que conduza os educandos a exercitarem as capacidades de pensar assegura a apropriação e internalização de um método científico próprio de estudo. Isso é favorecido pela promoção de ferramentas propulsoras na elaboração de novas tarefas objetivas de estudos, com materiais de sua realidade próxima que resvalam suas ações realizadas no decorrer desse processo de produção do conhecimento.

Portanto, a atividade de estudo se transfigura em um dos caminhos principais para a formação do pensamento teórico, que, se realizada de modo profícuo, possibilita o estudante a perceber de forma mediatizada, constitutiva e essencial os objetos. Essas capacidades contribuem para a operacionalização dos conceitos geográficos, não se reduzindo a uma abstração imediata.

O desenvolvimento do pensamento teórico contribui com o processo de formação do pensamento geográfico. Isso se deve, segundo contribuições de Cavalcanti (2019) e Moreira (2015), ao fato de esse pensamento estar associado à formação de conceitos nos educandos, que assumindo esse modo de pensar podem realizar suas leituras, interpretações e análises dos fatos e fenômenos que compõem os espaços nos quais vivem.

Essas análises, de acordo com Cavalcanti (2019), são constituídas de um pensamento da espacialidade dos objetos, ou seja, a edificação de um pensamento geográfico necessita que os sujeitos elaborem raciocínios, que aparecem em forma de princípios (localização, distribuição, analogia, entre outros) e operações (observação, descrição, explicação, dentre outros). Além disso, são compostos por linguagens, em suas formas verbais (gêneros textuais), cartográficas (mapas, cartas, croquis, etc.) e de composição/exposição (fotografias, filmes, desenhos e outras produções), que ajudam os estudantes a se conectarem nos espaços que os circundam e impulsionam funções psicológicas superiores.



Logo, a composição do pensamento geográfico necessita que os escolares construam e formem um sistema de conceitos específicos da Geografia, que permita teorizar os acontecimentos geográficos, e, conseqüentemente, aproximar tais elementos para as suas realidades distintas. Esse exercício mediatizado promove capacidades para realizarem leituras geográficas das paisagens, dos lugares, das regiões e dos territórios que os rodeiam e cercam. Dessa forma, a partir do desenvolvimento desse modo de pensar próprio, os estudantes têm a possibilidade de produzir “[...] conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadãs” (Cavalcanti, 2019, p. 86-87).

Visivelmente, o desenvolvimento do pensamento teórico-geográfico está interligado à organização de ensino do professor de Geografia, em virtude de que é um sujeito mais experiente para planejar e didatizar esse conhecimento específico. Para esse propósito, deve ser levado em consideração o estatuto epistemológico dessa ciência, isto é, o docente precisa ter domínio do conteúdo que está ensinando aos estudantes. A apreensão desse constructo intelectual colabora com o professor na intermediação do conteúdo, tendo a observância na idade dos escolares, as condições sociais, as linguagens e abordagens apropriadas, entre outras características que oportunizam os educandos a perceberem a especificidade da Geografia escolar e a influência dessa ciência em sua vida.

Conseqüentemente, o ensejo de pensar teórica e geograficamente, em um movimento de aprendizagem e desenvolvimento *continuum* durante o processo de ensino e aprendizagem, ocasiona a formação de conceitos teórico-geográficos. Ao apoiar-se em Davídov (1988) acerca do tema, esclarece-se que a promoção de conceitos nos estudantes oportuniza o desvelamento de uma coletividade de procedimentos, que detêm sentidos particulares. Tal esforço subsidia a compreensão das relações dadas em uma vinculação abstrata da realidade. Em outras palavras, a formação de conceitos propicia uma análise e transformação mental das funções do objeto, refletindo suas conexões internas e não limitadas ao plano representativo.

Sendo assim, nesta linha defendida, o conceito não é um sinônimo de definição, como tradicionalmente se conhece. O ato de conceituar vai muito além de uma mera descrição pronta e acabada de um determinado objeto. Isso não quer dizer que um anule o outro, pois é preciso que os estudantes identifiquem a aparência dos objetos para conseguir conceituá-los, ou seja, desvelar as propriedades internas das múltiplas determinações.

A Geografia, alicerçando-se em seus conceitos próprios, permite ao estudante uma capacidade de desvelar, interpretar e refletir os conceitos dessa ciência, unindo os diversos contextos da espacialidade. Essa posição viabiliza que o educando utilize esses conceitos para

resolver problemas do dia a dia, por dominá-los e compreendê-los “para si” e não somente “em si”. Dessa forma, os conceitos geográficos são

[...] uma criação cultural dos seres humanos, ‘uma esfera da consciência social’, construída e legitimada no interior de uma tradição científica, oferece, por meio de sua rede de conceitos, instrumentos psicológicos que quando apropriados e internalizados no processo de ensino, permitem ao aluno compreender o mundo e nele poder agir. A apropriação dos signos culturais produzidos por essa tradição científica permite ao aluno se desenvolver (Lopes, 2019, p. 12).

A concretização da formação de um conceito teórico-geográfico exige que o estudante chegue no nuclear<sup>6</sup> do objeto analisado, isso quer dizer que percorra, de forma reduzida, o caminho que o cientista traçou na produção de dado conhecimento cultural. Essa passagem, nos dizeres de Davídov (1988), suscita que o educando entenda a relação universal, intrínseca e mental do conceito, unificando-o e concretizando-o em seus nexos particulares, ou seja, descortinando as múltiplas determinações da totalidade do objeto.

Em síntese, reconhecemos a complexidade do processo de ensino e aprendizagem baseado nas teorias críticas e, especialmente, na Teoria Desenvolvimental, que necessitam por parte do professor dispor/construir ferramentas e compreensões filosóficas, teóricas, psicológicas, pedagógicas e didáticas no campo geral e específico da Geografia. Nessa direção, a materialização desse ensino requer do docente um despertar de desejo e disposição na criação/recriação de suas práticas educativas tradicionais, que, de certa maneira, ainda estão arraigadas no âmbito escolar.

18

### Considerações finais

As contribuições da Teoria Desenvolvimental emergem como um caminho para professores preocupados com o desenvolvimento humano, organizarem suas aulas de maneira substancial e articulada com as vivências dos estudantes, na medida que respeitam as situações concretas dos sujeitos que frequentam a escola.

O referido arcabouço das teorias críticas e da ciência geográfica nos permitiram a defesa e a consolidação do termo pensamento teórico-geográfico. A união desses dois tipos de pensamento, o primeiro, relacionado à internalização dos conceitos, e o segundo, a um modo de pensar específico, encontram-se como caminho para objetivar e significar as aulas de

---

<sup>6</sup> Em autores da linha da Teoria Desenvolvimental, também podem ser encontrados os termos gênese, cerne, essência e/ou célula.

Geografia, possibilitando que os estudantes compreendam e reflitam as relações estabelecidas no espaço geográfico com maior cientificidade e autonomia.

Contudo, é plausível manifestar que ainda são muitos os desafios para ensinar e aprender acerca do arcabouço das teorias críticas, sobretudo da Teoria Desenvolvimental, sendo marcados pela presença nas instituições de ensino, além de práticas tradicionais, a acentuação de políticas neoliberais, que instituem interesses do setor produtivo, ao tratarem a unidade escolar como uma mercadoria, deslegitimando, forçosamente, a autonomia docente e a preocupação com um desenvolvimento humano, analítico, questionador e desenvolve.

### Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural.

*Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set., 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Anderson Borges; CUNHA, Neire Márcia da. Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais.

*Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 630-651, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59157>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago., 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, Eveline Vieira; SANTA-CLARA, Angela. Apropriação como produção coletiva na atividade e internalização como resultado desta atividade: um exemplo de álgebra elementar na sala de aula. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 349-368, abr., 2015. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8509>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DAMAZIO, Ademir. *O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão*. 2000. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79038>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich (org.). *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999a. Disponível em:

[https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018\\_o\\_que\\_e\\_a\\_atividade\\_de\\_estudo.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf). Acesso em: 28 nov. 2023.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull (org.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b. p. 39-50.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus - como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 175-197.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Educação & Sociedade - Revista quadrimestral de Ciências da Educação*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 349-371.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005. p. 59-83.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da *obutchénie* desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LOPES, Claudivan Sanches Lopes. A didática da geografia na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Revista Signos Geográficos*, Goiânia, v. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59690>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19846>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Macaco, homem primitivo e criança: ensaios sobre a história do comportamento*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53–66, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo. In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* - Livro I. Curitiba: CRV, 2019. p. 55-137.

PUNTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 1 set. 2023.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 1 set. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselda Cecília; LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. *Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59155>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

---

Victor Alves Santos

Possui Mestrado em Geografia (2021-2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (PPGeo/IESA/UFG). Licenciado em Geografia (2014-2018) pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). Atuou como bolsista (2016-2018) no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trabalhou como Professor Substituto (2019-2020) no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Tem como área de pesquisa a didática, mais especificamente na abordagem histórico-cultural e Teoria Desenvolvimental de V. V. Davídov, bem como na formação de professores em Geografia.

E-mail: [alvessantosvictor30@gmail.com](mailto:alvessantosvictor30@gmail.com)

---

Recebido para publicação em 25 de janeiro de 2024.

Aprovado para publicação 31 de janeiro de 2024.

Publicado em 09 de fevereiro de 2024.