

GEOGRAFIA ESCOLAR: FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

School Geography: concept formation in the Vygotskian perspective

Geografía escolar: formación de conceptos en la perspectiva vygotskyana

Luiz Martins Junior

*Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – vereadorluiz@camaraitapoa.gov.br

Recebido em 03/09/2023. Aceito para publicação em 20/12/2023
Versão online publicada em 30/03/2024

Resumo:

Neste artigo temos como objetivo refletir sobre a Geografia Escolar na contemporaneidade e as possibilidades de revisão das ideias pedagógicas centradas no ensino de Geografia, numa perspectiva unilateral, na lógica de transmissão de saberes/conteúdos linearmente hierarquizados nas matrizes curriculares. Realizamos um estudo bibliográfico com centralidade nas contribuições de Vygotsky, para ancorar as discussões acerca da formação de conceitos no campo da Geografia, na perspectiva de uma relação dialógica entre professores e estudantes, mediatizados pela cultura. Partindo das proposições vygotskianas e com base nos estudos realizados, encontramos os elementos que permitem estabelecer relações entre o desenvolvimento intelectual e a formação de conceitos, cuja ênfase situa-se no papel das relações socioculturais. Cabe destacar, que nessa perspectiva, a função docente e o lugar/condição do professor como membro mais experiente da cultura assume lugar central na materialização da função social da escola, qual seja, sistematizar os conceitos científicos e disseminar a cultura globalmente.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Psicologia Histórico-cultural. Formação de conceitos. Aprendizagem.

Abstract:

In this article we aim to reflect on School Geography in contemporary times and the possibilities of revising pedagogical ideas centered on Geography teaching, in a unilateral perspective, in the logic of transmission of knowledge / content linearly hierarchized in the curricular matrices. We carried out a bibliographic study with a focus on Vygotsky's contributions, to anchor the discussions about the formation of concepts in the field of Geography, in the perspective of a dialogical relationship between teachers and students, mediated by culture. Starting from the Vygotskian propositions and based on the studies carried out, we find the elements that allow establishing relationships between intellectual development and the formation of concepts, whose emphasis is on the role of socio-cultural relations. It should be noted that, in this perspective, the teaching function and the place / condition of the teacher as a more experienced member of culture assumes a central place in the materialization of the school's social function, that is, to systematize scientific concepts and disseminate culture globally

Key-words: School Geography. Historical-cultural psychology. Concept formation. Learning.

Resumen:

En este artículo pretendemos reflexionar sobre la Geografía Escolar en la época contemporánea y las posibilidades de revisar las ideas pedagógicas centradas en la enseñanza de la Geografía, en una perspectiva unilateral, en la lógica de transmisión de conocimientos / contenidos linealmente jerarquizados en las matrices curriculares. Realizamos un estudio bibliográfico con enfoque en los aportes de Vygotsky, para anclar las discusiones sobre la formación de conceptos en el campo de la Geografía, en la perspectiva de una relación dialógica entre docentes y alumnos, mediada por la cultura. Partiendo de las proposiciones vygotskianas y con base en los estudios realizados, encontramos los elementos que permiten establecer relaciones entre el desarrollo intelectual y la formación de conceptos, cuyo énfasis está en el papel de las relaciones socioculturales. Cabe señalar que, en esta perspectiva, la función docente y el lugar / condición del docente como miembro más experimentado de la cultura adquiere un lugar central en la materialización de la función social de la escuela, es decir, sistematizar la ciencia científica. conceptos y difundir la cultura a nivel mundial.

Palabras-clave: Geografía escolar. Psicología histórico-cultural. Formación de conceptos. Aprendiendo.

1. Reflexões iniciais

Neste texto apresentamos as reflexões que emergem dos desafios vividos, pelos estudantes e professores, no contexto da Geografia Escolar, numa tentativa de superação de ideias pedagógicas centradas no ensino de Geografia, de forma, essencialmente transmissiva, centrada no professor e na linearidade dos conteúdos a ensinar. Inicialmente, as reflexões são oriundas de uma pesquisa de Mestrado defendida em 2016 numa instituição pública catarinense. Durante a vivência como professor de Geografia Escolar, novas inquietações surgiram, gerando a continuidade da investigação, considerando que, na atualidade, o ensino de Geografia necessita abordar os conhecimentos físicos e humanos sem fragmentá-los, sobretudo, levando em conta o contexto diverso em que os estudantes estão inseridos, onde múltiplas linguagens, letramentos e formas interativas criam relações de interdependência cada vez mais substanciais.

A ideia de uma Geografia conectada com as culturas dos estudantes e com a estrutura social em que vivemos, implica em recolocar no fazer pedagógico outras práticas metodológicas, concepções de aprendizagens e relações conceituais que possibilitem ensinar e aprender Geografia para além do livro didático, das paredes da sala de aula e dos muros da escola. Repensar, reavaliar e romper com posturas do ensino clássico da Geografia Escolar requer reflexão, entendimentos teóricos e metodológicos, bem como ações que legitimam sentidos e significados para professores e estudantes, sujeitos do nosso tempo, que aprendem na e pela interação, imersos em relações sociais plurais.

A Geografia enquanto ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico deve prezar por uma educação que o analise enquanto produto e processo de histórias, culturas, lutas, resistências e conflitos. Cabe ao ensino de Geografia acima de tudo a promoção do pensamento crítico com a devida ênfase nas relações sociais com o espaço

geográfico. Tal proposta não pode se concretizar quando fundamentada, apenas, na relação vertical entre docência e discência, onde aquele que sabe transfere para outros o que sabe, perpetuando uma lógica reprodutivista da função social da escola (FREIRE, 2011).

Entretanto, no cotidiano escolar, nos deparamos com estudantes que possuem saberes diversos e os expressam por meio de diferentes linguagens. Esses estudantes veem o próprio conhecimento como processo e produto de múltiplas relações com o seu ambiente, sempre em (re)construção, conforme Oliveira (2007). Daí a importância do ensino de Geografia que valorize a bagagem e a trajetória dos estudantes, que busque nas manifestações culturais desses sujeitos o processo de emancipação.

À luz desse entendimento, o fio condutor da pesquisa abrangeu um levantamento bibliográfico que teve como foco o processo de ensino e de aprendizagem voltado à formação e à apropriação de conceitos, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural. Consideramos que nas proposições de Vygotsky (1997), encontraríamos elementos que nos permitiriam estabelecer relação entre os saberes que circulam na escola e a formação e apropriação de conceitos, no caso, referentes aos conhecimentos da Geografia Escolar. Desse modo, defende-se a intencionalidade e a intervenção pedagógica como processos sistemáticos, comprometidos e voltados para a apropriação conceitual dos estudantes, experienciados e vivenciados em ambientes escolares de participação, colaboração e constantes desafios sócio cognitivos, visando a ampliação de repertório cultural e de formação de conceitos.

O percurso metodológico assumido nesta investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Desse modo, o texto está estruturado em duas partes principais: a primeira voltada para a discussão do ensino e da aprendizagem da disciplina de Geografia no espaço escolar, e, a segunda se detém nas contribuições da Psicologia histórico-cultural acerca do processo de apropriação dos conceitos científicos, tendo como referência os conceitos cotidianos que também circulam na escola. É nesse cenário que se materializa o ensino de Geografia, na interface entre os conceitos cotidianos e científicos, e ainda, no diálogo entre esses e as manifestações culturais próprias dos estudantes e docentes.

2. O ensino de geografia no cotidiano escolar

A Geografia, enquanto ciência, durante o século XX e, notadamente, no século XXI, tem estabelecido, assim como as demais ciências, diálogos com a sociedade, seus dilemas, contradições e ambiguidades, considerando os inúmeros desafios que se avolumam em nossa estrutura social tão desigual. Destacamos, no que diz respeito ao ensino de Geografia Escolar, o ano de 1998, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN/Geografia, 1998), cuja orientação era a de aproximação entre conceitos e conteúdos ao cotidiano dos alunos, com ênfase nas abordagens inter e transdisciplinar.

As orientações, advindas da concepção da Geografia Crítica traziam, também, em seu bojo, proposições de uma aprendizagem contextualizada e significativa para a formação do estudante, enquanto cidadão, na perspectiva de interpretar as categorias de espaço, território e paisagem. Desde então, parece-nos que se torna imperativa a reflexão de como se dá essa aproximação entre currículo e vida cotidiana do estudante, fora da escola, com o que se propõe como organização do cotidiano escolar, para pensar e planejar a ação didático pedagógica mediada pelas linguagens e artefatos culturais, (GIORDANI; TONINI, 2014).

Tal premissa, sustentada nas teorias críticas, propõe superar a fragmentação do ensino de Geografia, construindo outra compreensão da realidade que possibilite contemplar sentidos e significados do ponto de vista dos estudantes, e de suas experiências, porque é por meio delas que eles compreendem as relações com o mundo, com a natureza, com a sociedade, com a cultura e com o espaço, na interpretação de Oliveira (1997).

O debate sobre os sentidos e os rumos que a educação geográfica pode tomar na contemporaneidade estão relacionados às constantes mudanças socioeconômicas, políticas, sociais, e tecnológicas, que têm requerido dos professores e dos estudantes cada vez mais autonomia, competências e habilidades, para que sejam capazes de aprender a produzir conhecimentos e a lidar com múltiplos e complexos saberes. Tais exigências não se restringem, apenas, ao ensino e à aprendizagem da Geografia, aos seus conceitos e conteúdos, mas também aos saberes de estudantes e professores, que vividos para além dos muros escolares, se incorporam à experiência educativa.

Tais reflexões possibilitam ampliar as discussões para a reestruturação da prática

pedagógica e o enfrentamento dos desafios, pelos professores, no ensino de Geografia, os quais, muitas vezes, não conseguem promover um processo educativo que seja, realmente, emancipador e que, efetivamente, contribua para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Uma questão desafiadora, reiterada no espaço escolar, em especial na sala de aula, refere-se às opções metodológicas. Nosso estudo nos permite afirmar que, embora tenhamos um crescente na oferta de formação continuada em serviço e um aumento na titulação dos professores, por outro lado, ainda identifica-se a manutenção de práticas que se baseiam em procedimentos que inibem a participação estudantil, que não potencializam a conexão de sentido entre os conceitos científicos e a concretude da vida cotidiana.

Outra questão tão desafiadora quanto essa, é a superação de um processo de ensino que toma como referência central o livro didático. Segundo Visentini (2004, p. 55), “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência [...] tomando a forma de critério do saber”. Entendido nesses termos, o livro didático, segundo a posição do autor, é uma fonte de conhecimento, pronto e acabado, por vezes, meramente assimilado, distante da realidade social, econômica e cultural do contexto dos estudantes, mas, de forma hegemônica, ensina formas de ler, de ser e de se estar no mundo.

Pina (2009), acrescenta a importância da desconstrução do discurso que, embora externo à prática educativa, fez do livro didático a referência mais importante e até imprescindível para o desenvolvimento da prática didático-pedagógica e, ainda, como fonte de pesquisa, o tornou referência teórico-metodológica. No contexto investigado, o uso do livro didático, na sua forma usual e institucionalizada, consubstanciou um conhecimento geográfico empobrecido. E, dentre outras questões, vivenciadas no cotidiano escolar, a prevalência de um processo de escolarização não crítico e descolado da realidade dos estudantes, remete ao aprender do conhecimento geográfico como um processo descontextualizado.

Kaercher (2002) destaca que o fato de o ensino ser desinteressante para estudantes está relacionado a algumas dessas dificuldades: a aceitação da divisão da Geografia em ramos estanques sem discuti-los em conjunto; a visão da Geografia como repositório de informação ou como uma ciência enciclopédica; a prática conteudista de alguns professores (geralmente em pouco espaço de tempo para dar conta do programa), o que impede de estabelecer relação com o mundo real do estudante; a aula como sinônimo de cópia do livro didático, que consiste na pouca diversificação dos recursos e de linguagens; pouco uso de mapas (e quando utilizados sem a devida reflexão); poucas

fontes e repositórios de referências (poucos professores assumem a postura de pesquisador) e o conhecimento, a vivência e a experiência do estudante, também são pouco considerados, entre outras dificuldades. Nesse sentido, as autoras Castellar e Vilhena (2010) complementam, demonstrando que esse tipo de processo de ensinar e aprender a Geografia Escolar acaba sendo naturalizado:

[...] a maneira mais convencional de ensinar geografia – aula expositiva e livro didático –, descrevendo e explicando um fenômeno natural ou humano de forma descontextualizada e estática, [...] torna-se insuficiente para apreender a complexidade do espaço. Práticas de ensino desse tipo estão ultrapassadas em relação à qualidade da informação (e à quantidade) a que o estudante está submetido neste início de século [...] (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 138).

Nessa altura, cabe tratar das implicações referentes aos conceitos e conteúdos que constituem o programa de estudos da Geografia Escolar. Apesar de não ser um problema do ensino, como diz Visentini (2004) é inegável a sua importância, em se tratar do ensino da Geografia.

A ciência tem como pressuposto básico a totalidade do real, sendo que um dos grandes problemas da Geografia Escolar clássica seria a compartimentação da realidade. Por exemplo, a divisão estanque em Geografia Física (estudos da natureza) e Geografia Humana (estudos da sociedade), sem reconhecer que se entrecruzam mesmo que possuam dinâmicas próprias e independentes. As temáticas afetas à constituição do espaço natural na Geografia têm sido tratadas com centralidade na explicação dos fenômenos isoladamente, excetuando-se a inter-relação que se dá entre o estudo do meio físico e sua dialética com os processos humanos, desconsiderando que “[...] a história dos homens, entre si, é inseparável da história da natureza” (MOREIRA, 2002, p. 34).

Trazendo Visentini (2004) como nosso interlocutor, lembramos que o discurso geográfico clássico tratado em sala de aula tem caráter descritivo e mnemônico, compartimentalizado em ramos estanques: (Geografia física, Geografia humana, Geografia regional e Geografia geral). Esse discurso é refletido nos livros didáticos que não têm como ponto de partida a realidade atual, o espaço geográfico que compreende a sociedade e a segunda natureza, ou natureza transformada pelas ações humanas, bem como, apresentam como uma estrutura tradicional que, normalmente, inicia pelo estudo do universo, passando pelos princípios de compartimentos do mundo natural (relevo, clima, hidrografia, etc.) até chegar à sociedade, de uma maneira separada, sem articulação, desprezando a ideia de totalidade, conjunção e complexidade.

Kaercher (2004) também destaca que muitas vezes professores de Geografia reduzem a Geografia Humana a uma fala crítica e de denúncia, mostrando um mundo de contradições, sem a devida sustentação teórica para dar conta de uma argumentação eficaz. Cai-se, então, no discurso vazio e na reclamação dos estudantes que não entendem o que o professor está querendo dizer ou mesmo na inércia da discussão pessimista referente ao mundo e à sociedade. Há também aqueles que tratam de temáticas atuais como: meio ambiente e globalização, não por convicção teórica e metodológica, mas, sim, porque são assuntos recorrentes. Acrescentamos à reflexão o embate na década de 1980-1990 dos precursores de uma Geografia crítica e os defensores da Geografia tradicional descritiva, voltada para a memorização. Atualmente, o confronto foi aos poucos cedendo lugar a uma diferenciação interna à Geografia renovada ou crítica, que mostra ter múltiplas vias, especialmente aquelas voltadas para as demandas do mundo contemporâneo, não somente substituindo ou acrescentado temas, mas buscando uma relação pedagógica que posicione o estudante na condição de construtor de conceitos, e não mais mero receptáculo de conteúdos.

Vivemos, enfim, um momento de pluralidade e experiências diversificadas e muitas vezes alternativas, em que o professor de Geografia em grande medida vai aprendendo que pode criar e inovar, que pode contribuir para a construção de uma nova Geografia escolar, um saber crítico que auxilie o educando no seu posicionamento frente ao mundo em que vive. Sobretudo, diante das reais demandas educacionais e sociais, temos que considerar o perfil dos estudantes que hoje frequentam a Educação Básica. Crianças, adolescentes, jovens, mediatizados pelas redes de comunicação e informação que influenciam os modos de convivência, de comportamento e de aprendizagem. Esses meninos e meninas estão habituados a interagir em diferentes plataformas digitais.

A lidar com um volume grande de informações. A expressar-se usando diferentes linguagens e simbologias. A navegar na internet numa velocidade surpreendente, transitando entre vários assuntos, lugares e pessoas simultaneamente. Essas transformações ocasionadas pelos desdobramentos da globalização implicam o repensar do processo educativo, em especial para aulas de Geografia, onde esse turbilhão de inovações, que também envolve a escola, contemplam as novas tecnologias e colocam em operação, sob o mesmo cenário, seja escolar, seja social de forma mais ampla, a heterogeneidade econômica, cultural, social, como também, intelectual e emocional.

Nesse sentido, no contexto escolar, Banhara (2008, p. 44) adverte que “as adaptações de algumas práticas docentes do professor de Geografia, às novas gerações,

é obrigação”. Por isso, no ensino de Geografia, importa que o espaço geográfico seja apreendido nas suas contradições e conflitos. É necessário ensinar a partir da vivência dos estudantes e das relações com ações em escala global dos conceitos essenciais da Geografia, pois é nesse movimento que serão construídas as noções de espaço e, conseqüentemente, a leitura do lugar e a construção de conceitos de paisagem, região e território.

Dessa forma, é preciso ressignificar as práticas pedagógicas a partir da tríade professor-escola-estudante. Castrogiovanni (2014, p. 113) destaca que “o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona”. Essa ruptura não significa que, enquanto professores, devemos elaborar um modelo. Estaríamos caindo na mesma cilada, limitando a criatividade, a imaginação e a descoberta de possíveis abordagens de acordo com o desafio a ser enfrentado e o engajamento em atividades que contribuem para potencializar o desenvolvimento intelectual dos estudantes mediante exercícios de autoria e coautoria, estudos participativos, debates frequentes, textos de conteúdo adequados à realidade social e existencial, entre outras.

Silva (2007) acena que nesse processo de construção do conhecimento, o professor precisa utilizar diferentes estratégias didáticas e diferentes formas de mediação para consolidar a aprendizagem, como as produções de oficinas, mapas, maquetes, charges, vídeos, peças teatrais, paródias, etc., que facilitam a compreensão, a construção e a apropriação de conceitos e conteúdos da Geografia Escolar. E para que os estudantes olhem para o espaço geográfico de forma interpretativa, crítica e, ao mesmo tempo, participativa (CAVALCANTI, 2006). Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado pelo estudante desloca-se do ensino para centrar-se na aprendizagem, o que justifica situar nos fundamentos da prática pedagógica, a perspectiva vygotskyana.

3. As contribuições de Vygotsky para a formação dos conceitos

Com a pretensão de constituir um referencial que sustente a discussão, apresentamos uma breve exploração sobre o processo de formação dos conceitos científicos, pelos estudantes, a partir do momento que entram em contato com a escola. Nesse processo consideramos fundamental abordar os pressupostos da concepção Histórico-Cultural, que considera a análise das condições concretas para o desenvolvimento cognitivo e social do

estudante.

De acordo com essa concepção, o desenvolvimento humano está ligado a processos de transformações que ocorrem ao longo do processo formativo do estudante e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, o próprio desenvolvimento cultural da sociedade. A aprendizagem que promove o desenvolvimento diz respeito às experiências do estudante a partir das relações que acontecem em seu meio sociocultural, destacando-se, no caso, o ambiente escolar. Nesse sentido, o que define a concepção sócio histórica, é a premissa básica de Vygotsky de que toda forma de atividade mental humana de ordem superior é derivada de contextos sociais e culturais. Todas as atividades mentais de ordem superior são inicialmente criadas através das relações sociais e só posteriormente se convertem em processos mentais internos (VYGOTSKY, 1981).

De acordo com o autor, o estudante é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, efetivo, além do que, tem uma história de vida social a ser levada em conta no processo educativo. Nessa relação, Vygotsky esclarece que a aprendizagem é um elemento mediador nos processos de desenvolvimento intelectual do estudante. E argumenta que esse desenvolvimento se dá por processos em que os conceitos são internalizados, num movimento que se dá de fora para dentro, ou seja, parte do plano (coletivo) das relações sociais – plano intersíquico, passando para um plano (individual) psicológico - intrapsíquico.

Custódio (2013) ressalta que na perspectiva vygotskyana, as intervenções deliberadas pelo professor são muito importantes no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, Rego (2009) aponta que a partir das ideias de Vygotsky, as características tipicamente humanas e psicológicas resultam da interação do homem com o meio social/cultural em que ele vive. Ao mesmo tempo o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transformando a si mesmo e aos outros, num processo de interdependência psíquica, reproduzindo e produzindo cultura.

Oliveira (2004) lembra que as contribuições de Vygotsky advindas de seus estudos sobre a psicologia histórico-cultural revelam que na relação entre o conhecimento e a aprendizagem os processos psicológicos superiores do ser humano surgem e vão sendo construídos ao longo de toda a vida do sujeito, tais como: percepção, atenção, memória,

sensação, recordação, pensamento, como também, a capacidade de planejamento, que se desenvolve por meio dos mecanismos de trocas culturais, nas relações mediadas por signos e instrumentos.

Desse modo, esses conceitos são importantes para o entendimento da aprendizagem humana e, conseqüentemente, muito contribuem para a educação, enriquecendo as práticas pedagógicas. Um dos conceitos centrais da Psicologia Histórico-Cultural é o conceito de mediação. Ele substitui a ideia do simples estímulo-resposta como proposta de aprendizagem pela ideia de um ato mais complexo: o ato mediado (VYGOTSKY, 2003).

A mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação, caracterizada como a relação do homem com o mundo e com outros homens, “[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.” Para Vygotsky há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo do sujeito” (REGO, 2002, p. 50).

Sforni e Galuch (2006) pontuam que os elementos de mediação na relação entre o homem e o mundo são convertidos por meio de instrumentos físicos e simbólicos, signos e todos os elementos construídos no ambiente humano. Esse processo de mediação acontece na escola por meio dos conhecimentos que são explorados em sala de aula pelo professor, criando conexões de sentido com o que está sendo vivenciado pelo sujeito cotidianamente.

A

escola, nesse processo, assume o papel de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do sujeito. Rego (2009) lembra que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza numa determinada cultura, a partir da relação com outros indivíduos. Portanto, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do estudante.

Para explicar como a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento podem influenciar o desenvolvimento mental do sujeito, Vygotsky elaborou em seus estudos dois conceitos: Zona de “Desenvolvimento Real ou efetivo” que está ligada às conquistas já efetivadas, e a Zona de “Desenvolvimento Potencial ou Proximal”, que está relacionada às capacidades em vias de serem construídas (REGO, 2002). O conceito de “Zona de Desenvolvimento Real ou Efetivo” (ZDR) está ligado com aquilo que o estudante já sabe e domina, pois consegue realizar as tarefas diárias sem o auxílio de alguém mais

experiente. Rego (2009) esclarece que na perspectiva vygotskyana essas tarefas acontecem de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para Rego, o nível de desenvolvimento real do estudante caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas e já conquistadas. Já o conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal” (ZDP) é definido por Vygotsky (1998) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

Conforme as postulações trazidas por Vygotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendido como a capacidade de realizar tarefas de forma independente nas quais o desenvolvimento está sempre em transformação, do real para o potencial e vice-versa. Assim, é possível compreender que a aprendizagem precede ao desenvolvimento, ou seja, o processo ocorre de forma contínua e não linear, o aprendizado é considerado a força motriz para o desenvolvimento na relação dialética entre a ZDR-ZDP (VYGOTSKY, 2003).

Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem, na escola, deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do estudante, num dado momento e a relação a um determinado conceito/conteúdo a ser apropriado e, como ponto de chegada, o alcance dos objetivos estabelecidos pelo currículo escolar, adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento e de habilidades e competências demonstradas pelos estudantes. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2003).

Rego (2002), a partir das traduções de Vygotsky, aponta o uso dos jogos e brincadeiras como alternativas que proporcionam ambientes desafiadores, capazes de impulsionar o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’.

Cavalcanti (2006) destaca que na perspectiva vygotskyana a atividade docente estabelece com a ZDP uma relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino e aprendizagem, levando-se às

mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Nessa relação, para Vygotsky (2003), o estudante é capaz de fazer mais com a interferência de outra pessoa (professor) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve estar voltado especialmente para essa “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais do sujeito. Para tal, o conceito de ZDP é um importante aliado para resolver as questões presentes no ambiente escolar, principalmente sobre a relação entre a forma como os conceitos científicos/conteúdos são abordados.

Para Vygotsky (2003), o uso da mediação para impulsionar a ZDP é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica na transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (individual); como também, nos estágios de internalização do conhecimento – reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação; e no papel da mediação dos mais experientes, que podem ser o professor ou os colegas de classe. Compreender o conceito de internalização é importante no contexto escolar, porque ele está relacionado com formas culturais, conceitos e conteúdos, que precisam ser apreendidos pelos sujeitos. Vygotsky (1998, p.110) deixa claro que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Com isso, entende-se que nesse processo cabe ao professor oferecer situações de aprendizagem desafiadoras, provocando o desenvolvimento intelectual, movimentando o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo da constituição do pensamento coincide com a formação dos conceitos, os quais, conforme Vygotsky (2001) envolve uma série de funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, generalização e discriminação, entre outras. De acordo com o autor, todas essas funções são indispensáveis para compreender o processo de aprendizagem no contexto de sala de aula, que está diretamente relacionado à formação de conceitos científicos essenciais à construção de conhecimentos, além dos significados ligados às práticas sociais imediatas do sujeito. Nessa esteira, Vygotsky (2003) enfatiza que a formação dos conceitos faz parte de um processo crescente, contínuo, criativo e se orienta para a resolução dos problemas. Nesse sentido, o desenvolvimento dos processos que resultam na formação dos conceitos começa na infância do sujeito, subsequente ao desenvolvimento das funções intelectuais básicas e, depois, se concretizam na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos começam a ser formados desde cedo, mas só aos 11 ou 12 anos de idade a criança consegue realizar abstrações, que vão além dos significados ligados às suas práticas sociais imediatas. Mas para isso acontecer é preciso que o professor proporcione desafios e tarefas necessárias

para desafiar e potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Os estudos realizados por Vygotsky revelaram que a formação dos conceitos se desenvolve a partir de três fases do pensamento. A primeira é denominada de “sincretismos”, ou seja, a criança apresenta seus primeiros sinais na formação dos conceitos, quando faz agrupamentos de alguns objetos distintos de uma maneira desorganizada e sem fundamentos. O autor afirma que “esse amontoado se constitui em uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos que não possuem uma relação entre si, porém, estão relacionados na percepção da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

Já, a segunda fase, é definida como “pensamento por complexos”, que inicia na infância, durante o período pré-escolar. Nessa etapa o pensamento já constitui certa coerência, porém, ainda está longe do pensamento conceitual que ocorre na idade adulta. Para Vygotsky (1998, p.76), “os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas do sujeito, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos”. E a terceira fase, é cristalizada durante a adolescência e é denominada por “pseudoconceitos” considerada muito importante porque está entre a fase dos complexos e a formação do pensamento conceitual, que ocorre na idade adulta. Vygotsky (1998, p.85) lembra que “a fase do pseudoconceito é dual por natureza: um pensamento complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito”.

Mas, para que a formação do conceito ocorra de fato, o uso da palavra como meio de comunicação da criança com o adulto é essencial, uma vez que a palavra produz forma ao pensamento e cria novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Assim, ela é importante tanto na fase dos complexos, influenciando no desenvolvimento dos conceitos infantis, como também na fase dos pseudoconceitos, durante a adolescência. Conforme Vygotsky (1998, p.101), “um conceito se forma mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica dirigida pelo uso da palavra que conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”.

Rego (2009) destaca que os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidas nas palavras e determinados por um processo cultural. Entretanto, a construção dos conceitos está relacionada ao processo de desenvolvimento histórico e cultural do sujeito. Os atributos necessários e suficientes para definir o conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Os conceitos se desenvolvem e se constroem na medida em que se desenvolvem os significados das palavras e em que

expressam generalizações cada vez mais amplas. No entanto, a palavra é portadora dos conceitos, e assim possui uma história no processo de desenvolvimento mental da criança. Vygotsky (2001), quando examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, afirma que surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide dos conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e vice-versa.

Sendo assim, o estudante ao se apropriar do conceito, com base em uma aprendizagem significativa, reconhece a palavra e os símbolos e compreende o fenômeno. No entanto, esse processo significa que houve um nível de formulação e que o estudante assimilou o conceito. Nesse ínterim, Castellar e Vilhena (2010) destacam que não basta apenas arrolar os conceitos e tratá-los como fatos. É preciso articular os conceitos uns em relação aos outros, hierarquizando-os, relacionando-os e situando-os, como se fossem uma organização de um mapa mental.

Vygotsky (1998) destaca que os conceitos cotidianos se referem àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta do sujeito. De acordo com a definição do autor, os conceitos cotidianos possuem uma história longa, pois seu desenvolvimento acontece antes da criança ingressar no espaço escolar, ou seja, em seu espaço de convivência a partir das relações e inter-relações com seus familiares e pessoas que fazem parte de sua formação. No entanto, o contato com o universo escolar possibilita à criança o aprendizado e o desenvolvimento de novos conceitos presentes nas diferentes áreas do conhecimento.

Pletsch (2014) destaca que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros. Nas aprendizagens cotidianas, os objetos são vivenciados sem preocupação com sua apreensão, ou seja, são “generalizações de coisas” (p. 226) - objetos concretos. Para tal, no processo de formação dos conceitos, os conceitos cotidianos apontam o desenvolvimento real do sujeito e os conceitos científicos direcionam para a zona de desenvolvimento proximal, logo então, se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento mental do sujeito.

Os conceitos científicos estão relacionados aos eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança, ou seja, são os conhecimentos sistematizados, adquiridos por gerações ao longo do desenvolvimento e história dos processos escolares. Em relação à aprendizagem, destaca Cavalcanti (2010) que no ensino de Geografia os conhecimentos científicos devem ser confrontados com a cultura geográfica do estudante,

com a Geografia cotidiana, para que desse encontro possa se configurar um processo de significação e ampliação da cultura e do conhecimento escolar. A união dos saberes dos estudantes com a Geografia apreendida no ambiente escolar é a via para uma aprendizagem construída na relação, no contato, na troca de experiências entre os professores e os estudantes de forma dialógica e ativa, em que os conhecimentos são construídos reciprocamente.

Nesse contexto, Vygotsky (1998) enfatiza que a formulação de um conceito não é ensinada por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitida pelo professor ao estudante, pois “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero” (p. 56). O processo de formulação de um conceito deve ser concebido no ambiente escolar como aberto e inacabado, com significativas influências no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e que os conhecimentos cotidianos prevaleçam nos processos de organização e de ressignificação dos conhecimentos escolares.

Evidenciando a formação do conceito pelo estudante, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, partilhamos do entendimento que a formação do conceito científico, destaca o papel do professor no processo educativo, pois é ele quem promove, nas dinâmicas de ensinar e aprender, a relação indissociável entre os conceitos já formados e internalizados na zona de desenvolvimento real com outros conceitos, ainda por formar. Esse movimento ao convergir para a zona de desenvolvimento proximal, exigirá parceiros mais experientes, ferramentas, pistas e ambiente adequados para que a aprendizagem realmente aconteça. Isto é, operar na ZDP do estudante requer riqueza e diversidade de interações e mediações pedagógicas, o que determinará o potencial a ser atingido.

Quanto mais ricas, desafiadoras e contextualizadas as relações, mais sólida será a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o interesse e a ação do professor situam-se no que e no como o estudante está aprendendo. Dito de outra forma, o professor estará atento às potencialidades do estudante e às possibilidades de prover os meios para a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento efetivo. Pois tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento do estudante dependem de devido suporte educacional.

Vygotsky ainda chama atenção quanto à função da linguagem na formação de conceitos científicos. Esses não serão apreendidos em sua forma já pronta, mas sim por processos de internalizações relacionados à capacidade geral, do próprio sujeito, de formar conceitos. Dessa forma, acreditamos que as contribuições de Vygotsky oferecem suporte

teórico-metodológico para o ensino de Geografia, qual seja, uma abordagem contextualizada, com significado social e cultural para o sujeito, potencializando os conceitos científicos e criando conexões de sentido entre as áreas de conhecimento e o cotidiano vivido.

4. Considerações finais

Ao iniciar a escrita do artigo ponderamos ser oportuno pautar a discussão, de acordo com a opção pelo título, na defesa de um sistema de escolarização plural e democrático. Isso porque no contexto contemporâneo e em uma sociedade diversa não é mais possível que se admita, no processo educativo, a ausência do diálogo ou a valorização de discursos e de práticas que silenciam vozes. Este silêncio perpassa pela falta de reflexão sobre as invisibilidades. O empoderamento do aprender e do ensinar não reflete diretamente o conteúdo em si, mas como este conteúdo pode flexionar um raciocínio geográfico voltado para a análise, síntese e avaliação das leituras tecidas pelas relações espaço-temporais, visíveis ou não.

Desta forma, os conceitos da Geografia que transitam pela escola devem sempre ser formados pela lógica complexa e não unidirecional ou reducionista. O mais importante para um estudante, por exemplo, não é saber o que são coordenadas geográficas, mas o porquê elas existem nos manuais didáticos, a relação entre elas e a leitura de mundo que fundamenta o próprio conceito de espaço geográfico. O conceito em si é o que há de mais abstrato, os elementos que o compõem e que o formam, que, por sua vez estão relacionados às vivências é que dão sentido e entendimento. Formar não é reproduzir, formar é refletir para poder, no futuro, independente de utilizar o ou não o conceito, se valer da reflexão desenvolvida a partir dele. O espaço escolar como todo e qualquer espaço geográfico é constituído por sujeitos e relações, por histórias, conflitos e resistências, e por esse motivo, consideramos que a Geografia Escolar não pode manter-se sob postulados tradicionais e conservadores que zelam pela manutenção do enciclopedismo, pela ideia de que estudantes são folhas em branco a serem escritas por outrem.

A escola é um lugar de política, de análise das realidades e de mudanças estruturais em contextos, estudantes, professores e objetos do conhecimento. A escola é estruturada por conceitos, mas é em função dela que estes conceitos estão articulados a significados.

É necessário modificar a escola, esta mudança não representa somente estruturas físicas ou ordenamento de classes e cadeiras, esta mudança precisa estar na concepção de ensino e aprendizagem. Ensinar o quê? Para quem? Por quê? E como? São perguntas de efeito que podem transformar a razão epistêmica do conhecimento escolar. Para isso não podemos persistir na Geografia fragmentada, onde se reduza o ensino sobre continentes por ano e trimestres escolares. Precisamos de uma Geografia tecida com significado, complexa e capaz de formar estudantes empoderados, com o poder de desenvolver um discurso em prol de mudanças fortes provocadas pelo valor acadêmico e o valor da vida.

Encontramos nas contribuições de Vygotsky elementos para propor e estabelecer o possível movimento de ruptura, considerando as influências culturais nas relações entre o desenvolvimento intelectual e a formação de conceitos científicos, no caso, de conceitos geográficos. Os contextos vivenciados pelos estudantes, retidos em seus itinerários de vida são extremamente importantes na concepção da aprendizagem. As culturas e interculturalidades promovem um entendimento de mundo que deve estar entrelaçado com o saber escolar. Não se pode desconsiderar a herança de cada um na construção do novo.

Assim como propõe Vygotsky, que ao se partir de conceitos já estabelecidos na ZDR os conceitos a serem desenvolvidos intelectualmente em sala de aula se situam na ZDP e com a devida mediação planejada pelos professores essa prática pedagógica pode ser bem sucedida, pois as possibilidades de cada estudante serão potencializadas. Ao contrário, como a intervenção pedagógica é intencional, poderá ocorrer o comprometimento da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do estudante se os processos de mediação e de internalização não forem experienciados e vivenciados em ambientes de participação, colaboração e constantes desafios.

5. Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BANHARA, G. D. **A utilização das novas tecnologias no ensino de Geografia**. Simpósio sobre pequenas cidades e Desenvolvimento local. Curitiba, 2008, p. 02-44.

BEZERRA, J. L. S. **O livro didático e o ensino de geografia**. Editora: Eng. Porto alegre, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1998.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CengageLerning, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. In: MARTINS, R. E. W. M. (Org). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p.113.

CAVALCANTI, L. S. C. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10.ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Ensino de Geografia e Diversidade Construção de Conceitos Geográficos Escolares e Atribuição de Significados pelos Diversos Sujeitos de Ensino, In: CASTELLAR, S. (Org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2 ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto. 2010.

CUSTÓDIO, G. A. **O Processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SC, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIORDANI, A. C.; TONINI, I. M. Tecnologias de informação e comunicação disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender geografia. In: GIORDANI, A. C.; TONINI, I. M. (Orgs). **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evanfraf, 2014.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs). **Ensino de Geografia: Práticas e textualização no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, p. 224-225.

LOPES, J. J. M. Lev Vygotsky e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 2-3, Agost./set. 2015

MOREIRA, I. **Construindo o Espaço: 5 série**. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, I. B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. 1, p.162-184, Agost./out. 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico**. São Paulo: Ática, 2004.

PINA, P. P. G. N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Geografia, João Pessoa, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras: NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.50.

_____. **Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVIA, M. Entre a Teoria e a Prática: O Ensino de Geografia na Escola. In: Anais. VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E GEOGRAFIA: **Fala Professor** – Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas. Uberlândia MG. Realizado em 23 a 27 junho de 2007.

SFORNI, S. F.; GALUCH, M. T. B. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano**. Qual a unidade? Endipe. 24/04/2006. Disponível em: WWW.13endip.com/paineis/vaineis_autor/T1618-1doc>. acesso em: 20/ago. 2006.

VESENTINI, J. W. Realidades e Perspectivas do ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 225.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas. Fundamentos Defectologias**. Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blanck Madrid: Visor Dist. S.A, 1997.

_____. **Formação social da Mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins fontes, 1998, p.97-110.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2003. WB. Disponível em: <siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc>. Education for All: The Cost of Accessibility. Education Notes. Washington, DC: WB, 2005.