

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGY TO THE IMPLEMENTATION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN THE AMAZON

CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA AMAZONÍA

Luís Henrique Zago¹

Universidade Estadual Paulista- UNESP

Amanda Aparecida Barros de Souza²

Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba- FAC-FE

Renata Akemi Okano.³

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Allan Alberto Ferreira⁴.

Universidade Estadual Paulista- UNESP

Resumo

Este artigo explora a relação entre Psicologia, educação e direitos humanos no contexto amazônico, destacando os desafios e as possibilidades para a efetivação do direito à educação na região. A análise fundamenta-se na Teoria

¹ Doutor em educação pela Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) Mestre em educação na Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Possui graduação em FILOSOFIA (1998), graduação em PSICOLOGIA (2004) e graduação em Pedagogia (2023). Possui licenciatura plena em HISTÓRIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA e PEDAGOGIA. Cidade: Araçatuba SP. e-mail: luishenriquezago@hotmail.com. lattes: <http://lattes.cnpq.br/8151190393168858>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1258-1044>.

² Graduada em Psicologia pela Faculdade da Fundação educacional de Araçatuba (FAC-FEA). Psicóloga Social das Residências Inclusivas da APAE- Araçatuba. Integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico Cultural: educação e desenvolvimento psicológico. Afiliação institucional: Faculdade da Fundação educacional de Araçatuba (FAC-FEA). Cidade: Araçatuba SP. E-mail: amanda.barros820@gmail.com. lattes: <https://lattes.cnpq.br/3733127648004435>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4008-5378>.

³ Formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica. Professora com experiência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, na rede particular e pública. Atualmente é efetiva no município de Araçatuba no cargo de professora. Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa - THC para o Ensino e Aprendizagem - Prof. Dr. Armando Marino Filho. E-mail: renataokano@yahoo.com.br. lattes: <https://lattes.cnpq.br/7084082626968187> Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7912-6287>

⁴ Mestre em educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-MARÍLIA), é Bacharel em Psicologia pela Fundação Educacional de Araçatuba (FEA) e Pedagogo pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Email: allan-alberto.ferreira@unesp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5746211784271627>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6281-2416>.

Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, articulando-as com a perspectiva decolonial e o conceito de florestania, proposto por Ailton Krenak (2019). Argumenta-se que a educação na Amazônia deve transcender os paradigmas tradicionais de cidadania, integrando os saberes ancestrais, a sustentabilidade ambiental e as especificidades culturais das comunidades locais. A noção de florestania é apresentada como um caminho para uma educação amazonense que, ao respeitar e valorizar a vida na floresta, fomenta a construção de práticas pedagógicas interculturais e contextualizadas. Propõe-se que a Psicologia Educacional atue como mediadora na promoção de uma educação transformadora, enraizada nas realidades locais e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos. Por fim, destaca-se a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação inclusiva, sustentável e conectada às demandas sociais e ambientais da Amazônia.

Palavras-chave: Psicologia; Direito à educação; Amazônia.

Abstract

This article explores the relationship between psychology, education, and human rights in the Amazonian context, highlighting the challenges and opportunities for ensuring the right to education in the region. The analysis is grounded in Cultural-Historical Theory and Activity Theory, integrating them with the decolonial perspective and the concept of "florestania," proposed by Ailton Krenak. It argues that education in the Amazon must transcend traditional citizenship paradigms, integrating ancestral knowledge, environmental sustainability, and the cultural specificities of local communities. The notion of "florestania" is presented as a pathway toward an Amazonian education that, by respecting and valuing life in the forest, fosters the development of intercultural and contextualized pedagogical practices. The text suggests that Educational Psychology can serve as a mediator in promoting transformative education rooted in local realities and committed to forming autonomous and critical individuals. Finally, the article emphasizes the need for public policies that promote inclusive, sustainable, and socially and environmentally responsive education in the Amazon.

Keywords: Psychology; right to education; Amazon.

Resumen

Este artículo explora la relación entre Psicología, educación y derechos humanos en el contexto amazónico, destacando los desafíos y las posibilidades para la efectivización del derecho a la educación en la región. El análisis se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural y en la Teoría de la Actividad, articulándolas con la perspectiva decolonial y el concepto de "florestania", propuesto por Ailton Krenak. Se argumenta que la educación en Amazonia debe trascender los paradigmas tradicionales de ciudadanía, integrando los saberes ancestrales, la sostenibilidad ambiental y las especificidades culturales de las comunidades locales. La noción de "florestania" se presenta como un camino hacia una educación amazónica que, al respetar y valorar la vida en el bosque, fomenta la construcción de prácticas pedagógicas interculturales y contextualizadas. El texto propone que la Psicología Educacional actúe como mediadora en la promoción de una educación transformadora, arraigada en las realidades locales y comprometida con la formación de sujetos autónomos y críticos. Finalmente, el artículo destaca la necesidad de políticas públicas que promuevan una educación inclusiva, sostenible y conectada con las demandas sociales y ambientales de Amazonia.

Palabras claves: Psicología; derecho a la educación; Amazonía.

INTRODUÇÃO

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelos tratados internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (UNESCO, 1966). A Constituição Brasileira reconhece a educação como um direito de



todos e um dever do Estado e da família, estabelecendo que ela deve ser promovida em condições de igualdade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

A Amazônia, com sua riqueza cultural e natural, apresenta desafios que testam nossa capacidade de garantir o direito à educação. Esses desafios, que muitas vezes colocam nossa fé à prova, não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como convites à ação.

Partindo da Teoria Histórico-Cultural, este artigo defende que a valorização dos saberes tradicionais das populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas é essencial para uma educação escolar com sentido existencial para os estudantes da Amazônia. Esses saberes, transmitidos geracionalmente, contribuem para a formação da personalidade e o desenvolvimento humano.

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre Psicologia, educação e saberes tradicionais no contexto amazônico, visando à efetivação do direito à educação das populações tradicionais.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Na região amazônica, o acesso à educação é frequentemente dificultado por fatores estruturais, geográficos e culturais. A vastidão territorial e a dispersão das comunidades tornam a logística de construção, manutenção e administração das escolas um problema constante. Muitas localidades só são acessíveis por rios ou estradas em condições precárias, dificultando não apenas a chegada de recursos materiais, mas também a presença regular de professores e outros profissionais da educação.

Apesar das adversidades estruturais e sociais da região amazônica, o 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) revelou que, em 2023, 52% das crianças da rede pública do Amazonas alcançaram o nível de alfabetização esperado para o 2º ano do ensino fundamental — índice equivalente ao de São Paulo e próximo à média nacional de 56%, segundo o INEP.

Embora o resultado sugira avanços, ele também expõe os desafios persistentes para a efetivação do direito à educação na Amazônia. Quase metade das crianças do Amazonas não atinge a alfabetização na idade certa, o que evidencia limitações das políticas educacionais.

Segundo o Ministério Público do Estado do Amazonas (2024), o abandono escolar decorre de múltiplos fatores, como o ingresso precoce no mercado de trabalho,



desinteresse pela escola, dificuldades de aprendizagem, doenças crônicas, deficiências no transporte escolar, ausência de incentivo familiar e instabilidade residencial. Tais causas refletem uma realidade socioeconômica complexa que demanda políticas públicas articuladas e contextualizadas para seu enfrentamento.

Ferreira e Souza (2020), em pesquisa realizada em escolas da Amazônia Bragantina, identificaram um problema recorrente: muitos professores que chegam para trabalhar em comunidades tradicionais não possuem experiências ou conhecimentos prévios sobre os saberes culturais locais, vivenciados pelos estudantes e seus familiares.

A falta de mediação entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares compromete a construção de uma educação contextualizada. Essa cisão impede o reconhecimento das realidades locais no espaço escolar e dificulta o estabelecimento de práticas pedagógicas interculturais. Como consequência, os conteúdos descolados da vivência dos estudantes geram alienação, desmotivação e contribuem para a evasão e o baixo desempenho escolar.

O *Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais* (Amazonas, 2024) propõe um ensino integrado aos saberes culturais das populações indígenas, valorizando sua diversidade e combatendo estereótipos. Em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, o documento visa superar a folclorização dessas culturas, promovendo uma abordagem pedagógica que reconheça a centralidade da história e da cultura indígena nos currículos escolares.

Embora os povos indígenas tenham sido historicamente representados na educação formal, essa representação não implicou valorização de seus saberes, mas sim a reprodução de estereótipos e generalizações. O currículo amazonense propõe romper com essa lógica, adotando uma perspectiva multiculturalista e contrária ao eurocentrismo.

A proposta curricular enfatiza a necessidade de romper com a ideia de uma cultura indígena homogênea, defendendo a valorização da diversidade dos povos originários por meio de práticas pedagógicas que integrem saberes tradicionais aos conteúdos escolares.

O currículo propõe superar as tensões entre escola e culturas indígenas por meio da produção de materiais que valorizem a diversidade, combatam estereótipos e reconheçam as especificidades culturais como recursos pedagógicos, fortalecendo identidades e ampliando a compreensão do patrimônio cultural amazônico e brasileiro.

A valorização dos saberes tradicionais pelo currículo amazonense converge com a teoria histórico-cultural, ao defender uma educação contextualizada e transformadora. Tal valorização fortalece o respeito à diversidade e o diálogo intercultural, como evidenciado



por Peres et al. (2024) em pesquisa com a comunidade Kokama no Alto Solimões.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS SABERES CULTURAIS AMAZÔNICOS

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2018) sustenta que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações socioculturais. Nessa perspectiva, os saberes tradicionais amazônicos constituem elementos centrais da formação dos sujeitos e devem integrar o processo educativo como base de suas vivências.

Ferreira e Souza (2020) destacam que os saberes culturais são transmitidos de maneira geracional, por meio de narrativas e práticas que estruturam as vivências das comunidades tradicionais. Esses conhecimentos, profundamente enraizados nos territórios amazônicos, não apenas orientam as práticas cotidianas, mas também alicerçam as identidades culturais desses povos, contribuindo com a formação de suas personalidades.

A teoria histórico-cultural oferece ferramentas para compreender a relevância dos valores tradicionais na educação. Para esta abordagem, o indivíduo é constituído a partir de interações sociais e culturais no meio em que vive tal como afirmam Oliveira e Silva (2017, p.36): “[...] o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não se dá em uma relação natural, mas nas relações que a criança estabelece com o meio social e cultural”.

Desde o nascimento, a criança se apropria de ferramentas, signos e significados socialmente construídos que, por meio de experiências compartilhadas, permite que ela organize seus pensamentos, regule sua conduta e atribua sentido às suas ações no mundo ao seu redor (Oliveira e Silva, 2017). Esse processo não é natural ou automático, mas mediado pelas práticas culturais e pelos valores que permeiam o ambiente em que o indivíduo está inserido.

No contexto amazônico, a valorização dos saberes culturais tradicionais na educação é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido às atividades dos estudantes. A escola, atuando como um espaço em que os valores culturais locais são integrados ao currículo e utilizados como ponto de partida para a construção do conhecimento, oferecerá conteúdos que contribuam para que os estudantes se movimentem no sentido dos objetos das suas necessidades.

Segundo Vigotski (2018), a vivência cultural é essencial ao desenvolvimento humano. Portanto, incorporar os valores tradicionais amazônicos à educação é condição para promover a formação integral dos estudantes e possibilitar a compreensão e transformação da realidade local.



Transmitidos por narrativas, práticas e rituais, os saberes tradicionais moldam a visão de mundo dos estudantes amazônicos, contribuindo para sua formação cognitiva, afetiva e da consciência. Apropriá-los é essencial à constituição da personalidade enraizada no contexto cultural local.

Os saberes tradicionais integram a constituição da personalidade dos estudantes, expressando a cosmovisão forjada na relação com o ambiente, valores e práticas comunitárias. Sua apropriação favorece o pertencimento e o reconhecimento identitário dos sujeitos em seu contexto cultural.

Desconsiderar os saberes tradicionais fragiliza a conexão entre educação e vivência dos estudantes. Sua incorporação ao currículo fortalece o vínculo com a realidade local, reconhece experiências como legítimas e potencializa o desenvolvimento integral.

Os saberes tradicionais funcionam como formas de comunicação que organizam e transmitem conceitos compartilhados, estruturando o pensamento e oferecendo instrumentos simbólicos para interpretar a realidade.

Vigotski (2001) argumenta que a comunicação e o pensamento dependem de processos de generalização e categorização. Para ele, a palavra não é apenas um meio externo de expressão, mas uma ferramenta essencial para organizar e transmitir experiências. A comunicação de uma vivência ou conteúdo só é possível quando este é inserido em uma classe ou categoria que possa ser reconhecida e compartilhada por outras pessoas.

Luria (1986) também defende que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas a forma como o pensamento se estrutura. Para ele, a organização sintática e semântica da linguagem reflete e molda as operações mentais, possibilitando que o indivíduo organize suas experiências em palavras e conceitos que possam ser compreendidos por outros.

Integrar os saberes tradicionais ao currículo favorece o desenvolvimento das habilidades de generalização e categorização, essenciais à construção do conhecimento. Como apontado por Peres et al. (2024), essa abordagem contribui para superar tensões entre escola e comunidades tradicionais, promovendo um diálogo intercultural que valoriza os saberes científicos e locais.

A valorização dos saberes tradicionais na educação amazônica é essencial para respeitar a diversidade cultural e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular os conhecimentos escolares com os saberes locais, a escola atua como mediadora entre diferentes formas de conhecimento, potencializando uma formação reflexiva e



transformadora.

De acordo com Ferreira e Souza (2020), os saberes tradicionais se expressam por meio da oralidade, práticas laborais, vínculos com o território e relações comunitárias. Na Amazônia, esses saberes são fundamentais para a construção das identidades e a sustentabilidade das comunidades locais, dada a centralidade da relação com o território e a natureza.

Compreender os saberes tradicionais como formadores da personalidade implica reconhecer que a educação amazônica deve incorporar as vivências e significados locais. Assim, a escola se configura como espaço de diálogo intercultural, valorizando a diversidade como recurso pedagógico e base para o desenvolvimento humano.

A TEORIA DA ATIVIDADE E OS SABERES CULTURAIS DAS POPULAÇÕES TRADICIONAIS

No contexto amazônico, aplicar a teoria da atividade exige considerar as necessidades e realidades locais. A efetivação do direito à educação passa pela incorporação da vida dos estudantes às práticas pedagógicas, articulando o ensino às suas experiências e desafios cotidianos.

A teoria da atividade afirma que a educação só adquire sentido para o estudante quando responde às suas necessidades concretas. Na Amazônia, tais necessidades estão ligadas às condições de vida locais, como a relação com a natureza, a cultura tradicional e os desafios socioeconômicos das comunidades.

Segundo Davidov (1999), as atividades de estudo devem partir das necessidades reais dos estudantes e orientá-los para compreender e transformar sua realidade. No contexto amazônico, isso implica abordar questões concretas, como a sustentabilidade ambiental e os saberes culturais locais, como base para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

A partir das contribuições de Leontiev (1981) e Davidov (1999), compreendemos a atividade como elemento central na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. A teoria da atividade de estudo fundamenta essa perspectiva, ao reconhecer que as ações escolares não apenas transmitem conhecimentos, mas promovem a construção de significados, o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade.

Davidov (1999) defende que a atividade de estudo seja concebida como prática desenvolvimental, estruturada a partir de desafios adequados à zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. Por meio da resolução de situações-problema, essa abordagem



favorece a apropriação ativa do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento teórico e a construção de saberes dotados de significado e relevância para o sujeito.

Na atividade de estudo, o sujeito é impulsionado a se envolver em processos de resolução de problemas, busca de soluções, reflexão e análise crítica. Por meio dessa prática, o sujeito internaliza conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas, além de expandir sua zona de desenvolvimento próximo.

O desenvolvimento humano é compreendido como uma transição para novas formas de existência, mediado por processos histórico-culturais. Ele exige a apropriação da experiência acumulada pela humanidade, ainda que de forma parcial. Defendemos que os saberes tradicionais representam uma parcela essencial dessa herança cultural, sendo fundamentais para a formação da personalidade dos estudantes na Amazônia.

Se a psiquê humana fosse resultado apenas da evolução biológica, sua função seria adaptar e harmonizar o indivíduo ao mundo ao seu redor. Nesse contexto, a internalização dos processos mentais ocorreria de forma natural, em sintonia com o desenvolvimento biológico. No entanto, de acordo com Vigotski (2001) a psiquê humana não é apenas uma manifestação biológica, mas também é socialmente mediada.

De acordo com Yaroshevski e Gurguenidze (1997), a educação é um processo de mediação social que possibilita às crianças a apropriação da experiência humana acumulada por meio de instrumentos e signos. Esses signos, inicialmente externos, são internalizados, tornando-se parte da subjetividade e influenciando a autorregulação das ações, o comportamento e a formação da personalidade.

Davidov (1999) afirma que a internalização é o processo pelo qual formas externas de relação com o meio transformam-se em estruturas internas da psique. Ao internalizar atividades humanas mediadas socialmente, o sujeito humaniza sua consciência por meio da apropriação cultural. Assim, os saberes tradicionais, ao serem internalizados, tornam-se elementos estruturantes da personalidade dos estudantes, orientando suas ações e significações.

Leontiev (1981) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade e da internalização de significados culturalmente elaborados. A aprendizagem e a atividade são interdependentes, pois a aquisição de novos conhecimentos e habilidades por meio da aprendizagem amplia as possibilidades de ação e a própria atividade do indivíduo. Assim, a aprendizagem pode impulsionar e estimular o desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (1981), a atividade humana é mediada por signos, que são sistemas de significados socialmente construídos. A internalização dos signos permite que



a pessoa se oriente não somente pelo estímulo captado pelos sentidos, mas também pelo significado social atribuído às coisas. Isso significa que a pessoa passa a considerar o valor simbólico, cultural e social dos objetos e eventos ao tomar decisões e agir no mundo.

A internalização dos signos transforma a organização da atividade humana, permitindo ao sujeito uma nova forma de existência mediada. Ao mobilizar signos internalizados, o indivíduo passa a agir a partir de processos afetivos, emocionais e cognitivos que refletem a mediação social. Essa transformação implica na incorporação de valores e normas culturais, que passam a orientar suas ações de maneira consciente e socialmente regulada.

A mediação por signos permite ao ser humano organizar suas ações de forma consciente e intencional, mobilizando representações simbólicas e conceitos culturalmente construídos. Essa mediação possibilita respostas flexíveis e orientadas por metas, normas sociais e significados historicamente compartilhados, constituindo uma característica fundamental da atividade humana, pela qual o sujeito transforma tanto a realidade quanto a si mesmo.

Davidov (1999) argumenta que a atividade de estudo deve possibilitar ao estudante a apropriação dos signos como instrumentos de transformação do mundo e de si mesmo. Todavia, o ensino frequentemente se limita a uma aprendizagem funcional, voltada ao domínio técnico de conhecimentos e habilidades operacionais. Nessa lógica, o desenvolvimento do sujeito não é finalidade do processo, e o domínio prático não garante, por si só, uma transformação da subjetividade.

A ação desconectada das necessidades do sujeito não promove transformação, apenas aprimora capacidades operacionais. A apropriação dos saberes tradicionais deve, portanto, ser entendida como meio de transformação existencial: ao se enraizar em sua cultura, o sujeito amplia suas possibilidades de significação e intervenção no mundo, configurando novas formas de existência.

Sob essa perspectiva, os saberes tradicionais tornam-se ferramentas para a ação criativa e crítica, permitindo que o sujeito transcenda as condições imediatas e participe ativamente da construção de novos modos de ser e viver.

Incorporar os saberes tradicionais à educação vai além da preservação da memória cultural: constitui-se como base para a formação de sujeitos críticos e transformadores. Essa abordagem rompe com visões conservadoras que tratam tais saberes como vestígios do passado, reconhecendo neles potencial formativo para a reinvenção do presente.

A aprendizagem orientada pela atividade de estudo visa ao desenvolvimento integral



do sujeito, superando a mera aquisição de conteúdos e habilidades. Conforme Repkin (2020), diferentemente da aprendizagem funcional, que forma indivíduos para funções sociais específicas, a atividade de estudo promove a formação de sujeitos reflexivos, capazes de pensar teoricamente, agir eticamente e intervir na realidade de modo autônomo e transformador.

O sujeito se torna ativo ao buscar soluções criativas para os problemas que enfrenta, o que não ocorre quando sua ação é meramente reativa às ordens do professor. Contudo, isso não diminui o papel docente, que é essencial na mediação da aprendizagem. Conforme Vigotski (2001), a atividade humana tem origem em ações coletivas; é no vínculo com o outro — especialmente com o professor — que o estudante desenvolve gradualmente sua autorregulação, passando da interrelação social à autorregulação interna.

Na teoria da atividade de estudo, o docente é mediador essencial do conhecimento, orientando, desafiando e promovendo a participação ativa dos estudantes. Por meio de uma abordagem dialógica e colaborativa, ele contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais e éticas, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, o docente atua no processo de aprendizagem, criando condições para que os estudantes se engajem em atividades que desenvolvam o pensamento teórico, resolução de problemas e colaboração. O trabalho conjunto entre docente e estudante promove um ambiente de aprendizagem estimulante, que propicia o fortalecimento da autonomia e capacidade de autorregulação.

Com base em Vigotski (2001), compreende-se que o desenvolvimento ocorre na atividade conjunta entre adulto e criança. A participação ativa do estudante, ao colaborar com o docente na organização das ações, favorece a construção da consciência e do senso de agência. Nessa interação criativa e dialógica, o conhecimento é elaborado a partir do arcabouço cultural da criança, que é mobilizado na resolução dos problemas propostos pela atividade de estudo.

No âmbito da atividade de estudo, tanto o docente quanto o estudante enfrentam um problema prático que requer análise e resolução. Para além da execução de tarefas prescritas, o processo implica que o estudante compreenda os fundamentos da atividade e se aproprie do modo pelo qual ela é constituída e realizada. O desenvolvimento não decorre do simples cumprimento de funções externas, mas da tomada de consciência sobre os próprios limites e possibilidades, bem como da internalização dos modos de ação generalizados que organizam a atividade.



Para Davidov (1999) o pressuposto básico para a aprendizagem produzir desenvolvimento é a construção conjunta de uma atividade de estudo desenvolvimental. Na concepção do autor é apenas em atividade que o estudante alcança as condições necessárias para o desenvolvimento.

A atividade de estudo desenvolvimental só é possível se o estudante agir de modo livre e consciente. Consideramos que o estudante pode estudar e aprender e isso não será atividade de estudo se ele não for sujeito ativo no processo. Assim, os participantes assumem um papel ativo sendo desafiados, a aplicar o conhecimento adquirido com o professor e a realizar investigações por conta própria.

A tarefa de estudo é considerada a unidade mínima ou célula fundamental da atividade de estudo. Ela engloba um conjunto de ações e operações que têm como objetivo principal a assimilação dos modos generalizados de ação por meio do conhecimento teórico. Nesse contexto, a tarefa de estudo não se limita apenas à aprendizagem dos modos de ação, mas também abrange a compreensão das bases teóricas nas quais esses modos se fundamentam.

Durante a realização da tarefa de estudo, diversos processos do pensamento são acionados, como a planificação, análise, abstração, síntese e outros. Esses processos cognitivos desempenham um papel fundamental na compreensão dos modos de ação, na elaboração de estratégias adequadas e na resolução de problemas complexos.

Na atividade de estudo, o professor contribui mediando os processos cognitivos dos estudantes, especialmente ao dividir a tarefa geral em etapas graduais. Essa organização progressiva favorece a compreensão da situação-problema e possibilita avanços consistentes no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

De acordo com a Teoria da Atividade, ao dividir a tarefa em etapas menores, é essencial considerar o domínio dos princípios teóricos das ações, pois isso permite a assimilação dos modos generalizados das ações. Por meio desse processo, os estudantes realizam uma jornada de aprendizado que culmina na generalização teórica, a qual, como já afirmamos anteriormente, é a unidade fundamental do pensamento.

Ao dominarem os princípios teóricos das ações, os estudantes adquirem a capacidade de encontrar, por si mesmos, formas coerentes de resolver diversas tarefas, aplicando o conhecimento adquirido. Essa capacidade de aplicação do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento, uma vez que capacita os estudantes para enfrentar desafios e lidar com situações diversas em suas realidades particulares.

Na atividade de estudo, o domínio de modos generalizados de ação transforma a



subjetividade do sujeito. Embora envolvido na resolução de problemas, o objetivo central não é apenas modificar o ambiente, mas promover a autotransformação do estudante, ampliando sua capacidade de agir sobre o mundo.

Segundo Repkin (2020), a atividade de estudo possui uma estrutura artificial e intencional, sendo organizada pelo professor no contexto escolar. Cabe ao docente aproveitar ou suscitar necessidades nos estudantes, planejando situações que estimulem seu envolvimento. Assim, trata-se de uma atividade deliberadamente construída para promover o desenvolvimento por meio de uma aprendizagem sistemática e orientada.

O sujeito engaja-se na atividade de estudo quando identifica uma tarefa significativa que responde a uma necessidade concreta. Conforme Leontiev (1981), as atividades humanas são orientadas por necessidades, e a aprendizagem ocorre quando o conhecimento se vincula à resolução de problemas reais. Por isso, a atividade de estudo exige conexão entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelo estudante.

Na educação amazônica, os saberes tradicionais e as experiências locais moldam as necessidades e a visão de mundo dos estudantes. O contexto cultural e ambiental influencia diretamente suas demandas cotidianas. Quando a escola ignora essas realidades e propõe conteúdos descontextualizados, compromete-se o sentido da atividade de estudo, afastando os estudantes do processo de aprendizagem.

Na perspectiva da atividade de estudo, a prática pedagógica organizada pelo professor deve considerar as necessidades dos estudantes e envolver processos como análise, síntese, generalização e abstração. É nesse contexto que se dá a formação dos conceitos, entendida como resultado da atividade do estudante na construção e compreensão do conhecimento.

Na perspectiva de Davidov (1988), a atividade de estudo inicia-se com duas unidades fundamentais: a necessidade do estudante, que o impulsiona a agir ativamente, e a definição de um objeto específico, que orienta suas ações. Esse objeto — seja uma questão, problema ou tema — constitui o motivo da atividade e dá sentido ao engajamento do estudante no processo de aprendizagem.

Segundo Davidov (1988), o motivo da atividade corresponde ao objeto reconhecido como capaz de satisfazer uma necessidade. No entanto, esse objeto não é fixo ou universal, pois sua escolha é mediada pelas condições culturais, sociais e históricas em que o sujeito está inserido, sendo a cultura a responsável por atribuir significados e orientar quais objetos respondem às necessidades humanas.

Na educação amazonense, a atividade de estudo só é significativa quando



fundamentada nos motivos originados das tradições e práticas culturais locais. Ignorar os saberes e cosmovisões de indígenas, ribeirinhos e quilombolas compromete o engajamento dos estudantes e a eficácia do processo educativo.

Segundo Davidov (1988), os motivos e finalidades da atividade são definidos na interação entre o sujeito e seu meio social. Por isso, a escola deve funcionar como mediadora cultural, articulando as necessidades dos estudantes a objetos de aprendizagem significativos em seu contexto. Quando desconsidera os saberes e valores locais, a atividade de estudo perde sentido e falha em promover o desenvolvimento dos alunos.

Para evitar esse desenlace, a escola deve adotar práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais como base para a construção dos motivos das atividades escolares.

Assim, fundamentar a atividade de estudo na cultura local não implica restringir os estudantes às suas tradições, mas utilizá-las como ponto de partida para ampliar horizontes e transformar suas vidas. Ao integrar valores e práticas culturais à escola, esta se torna um espaço de diálogo intercultural, que respeita as formas de vida dos alunos e os prepara para interações mais amplas com outros contextos sociais e culturais.

Davidov (1988) afirma que, como seres sociais, os indivíduos possuem necessidades materiais e espirituais que, ao demandarem satisfação, geram imagens mentais de objetos potencialmente capazes de suprilas. Essas imagens se convertem em motivos que orientam a atividade. Ainda que as necessidades surjam de forma ampla e indefinida, é por meio da busca e da experimentação de objetos concretos que os motivos da atividade se constituem e se tornam operativos.

Na vida social, o indivíduo raramente acessa diretamente o objeto de seu desejo, sendo compelido a produzi-lo. Esse objeto configura-se como o objetivo da atividade, cuja realização exige a definição de uma tarefa específica. Para cumprir essa tarefa, é necessário identificar e experimentar as ações adequadas à produção do objeto, conduzindo o processo sob controle voluntário, mediado pela atenção consciente.

A atividade de estudo estrutura-se a partir do objeto de estudo, que orienta o planejamento das ações do estudante. A planificação consiste na antecipação das etapas necessárias para alcançar o objetivo, incluindo definição de metas, escolha de métodos, organização do tempo e dos recursos. Esse processo fornece um roteiro que orienta e otimiza o esforço do estudante durante a aprendizagem.

Na atividade de estudo, o planejamento é essencial, pois permite ao estudante construir uma imagem ideal da atividade, articulando fundamentos, metas e estratégias.



Essa imagem orienta a ação, possibilitando o controle de intenções, sentimentos e formas de expressão verbal. Tal organização favorece a autorregulação, o monitoramento da motivação e a autonomia no processo de aprendizagem.

O plano interno, marcado pela imagem ideal da atividade, é fundamental na atividade de estudo, pois possibilita ao estudante refletir sobre suas ações e tomar consciência dos processos cognitivos e afetivos envolvidos. Essa autorreflexão favorece um planejamento mais eficaz e uma execução mais consciente, promovendo o desenvolvimento no contexto escolar.

A atividade de estudo compreende fases interligadas de preparação e execução. Na preparação, o estudante planeja, escolhe recursos e define estratégias; na execução, aplica esse plano de forma ativa e reflexiva. A integração dessas fases é fundamental para a aprendizagem.

A planificação exige a constante verificação da coerência entre o plano elaborado e as condições reais de execução. Esse processo de conferência, presente em todas as etapas da atividade, permite avaliar a eficácia das ações em relação aos objetivos. Quando há descompasso entre plano e realidade, configura-se uma situação-problema que representa um obstáculo ao desenvolvimento do sujeito.

Na estrutura da atividade de estudo, professores e estudantes podem propor situações-problema vinculadas a necessidades específicas, impulsionando a construção de novos conhecimentos. Cabe ao docente, nesse processo, atuar de forma colaborativa e dialógica na organização das tarefas, assegurando um ambiente participativo e livre de autoritarismos, essencial para uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A situação-problema inicia o processo de estudo ao evidenciar a insuficiência dos modos de ação já conhecidos. Diante dessa limitação, o sujeito revisita suas estratégias previamente assimiladas e, ao constatar sua ineficácia, reconhece a necessidade de construir uma nova forma de agir, desencadeando assim uma atividade de estudo orientada à superação do impasse.

Dessa forma, a constatação de uma situação-problema está intimamente ligada ao desenvolvimento na atividade de estudo. A partir da análise do que lhe falta concretamente para superar um obstáculo, o sujeito organiza as tarefas de estudo visando à sua autotransformação.

Ao constatar a necessidade de realizar uma ação desconhecida para solucionar um problema, o sujeito pode agir por meio de tentativas e erros, chegando a uma solução casual. Por outro lado, ele também pode se embasar em um estudo da situação e do objeto



da necessidade, buscando uma abordagem mais fundamentada.

Na escola, o estudo da situação e do objeto da necessidade deve ocorrer por meio da experimentação com modelos que representem seus traços essenciais. Essa mediação possibilita analisar relações internas, revisar pressupostos e descobrir regularidades ocultas, favorecendo a apropriação dos princípios da ação e transformando o problema de uma abordagem cognitivo-prática para uma cognitivo-investigativa.

A partir dos princípios essenciais apreendidos, o estudante pode realizar testes com o modelo, projetando modificações nas ações para superar os obstáculos iniciais. Em seguida, é preciso retomar a atividade prática, verificar a eficácia das ações projetadas e avaliar sua aplicabilidade em situações-problema análogas.

Ao término da atividade de estudo, o estudante apropria-se de um modo de ação e de um princípio geral aplicável a diferentes situações, configurando a formação de um conceito. A teoria da atividade considera esse desenvolvimento conceitual como núcleo da aprendizagem, ao fornecer instrumentos intelectuais para a resolução reflexiva e generalizada de novos desafios.

Vigotski (2001) afirma que todo conceito é uma generalização. Ele compreende que um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil é o desenvolvimento dos conceitos. Só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito. O autor distingue os conceitos espontâneos, limitados à descrição de situações particulares, dos conceitos científicos, que explicam as inter-relações, movimentos e significados de uma classe de fenômenos, representando estágios distintos do desenvolvimento cognitivo.

Ao desenvolver conceitos complexos e fortalecer o pensamento lógico, os estudantes passam a mediar suas ações por generalizações conceituais, superando respostas afetivas imediatas e integrando de forma mais precisa seus conhecimentos à realidade, o que lhes proporciona uma base sólida para compreender e interpretar os fenômenos que os cercam.

Na Atividade de Estudo Desenvolvimental, o problema prático é ressignificado como problema prático-cognitivo, promovendo o desenvolvimento de capacidades psicológicas mediadas por conceitos. Nesse processo, os estudantes solucionam problemas e ampliam seu repertório cognitivo, construindo conhecimentos conceituais que favorecem seu desenvolvimento integral.

Para que a atividade de estudo alcance seus objetivos, o estudante tem que considerar que a situação-problema está ao alcance de suas capacidades de enfrentá-la. Pode ocorrer de a situação-problema que motivaria a atividade ser compreendida como



estando além dos meios e formas de organização dos sujeitos e percebida como impossível de ser realizada. Isto resultaria apenas em frustração e tentativas de negação.

No contexto amazônico, uma educação fundamentada na teoria da atividade implica mais do que a transmissão de conteúdos curriculares convencionais. A escola precisa atuar como um espaço que articula as experiências dos estudantes com o conhecimento formal, construindo pontes entre o saber cultural tradicional local e os saberes científicos.

Uma educação amazonense baseada na teoria da atividade entende a escola como espaço de ações guiadas por necessidades concretas dos estudantes, articulando o acesso a objetos formativos com o desenvolvimento humano em sintonia com as dimensões ecológicas, culturais e sociais da região.

Para além das necessidades imediatas dos estudantes, a educação deve integrar o sujeito ao seu meio natural e social. O conceito de florestania amplia a cidadania ao incluir a preservação ambiental e os saberes tradicionais como fundamentos de uma existência sustentável, propondo um modelo pedagógico que articula, de forma indissociável, cultura, natureza e desenvolvimento humano.

A FLORESTANIA

Maldonado (2019) propõe a florestania como uma ampliação da cidadania clássica, ao integrar, no contexto amazônico, a floresta como elemento constitutivo da identidade, cultura e existência das populações locais. Essa concepção enfatiza uma relação intrínseca entre ser humano e natureza, superando os limites institucionais da cidadania tradicional.

O conceito de florestania propõe que a escola na Amazônia forme sujeitos comprometidos com modos de vida que integrem desenvolvimento humano e preservação ambiental. Isso requer reconhecer a floresta como espaço de vida e aprendizagem, incorporando ao currículo os saberes tradicionais de comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, além de práticas sustentáveis e de preservação ambiental.

Cabe ressaltar, por exemplo, como as atividades escolares podem ser desenvolvidas para abordar a gestão sustentável dos recursos naturais, a valorização da biodiversidade e a integração da cultura local ao processo educativo. Essas práticas não apenas atendem às necessidades educacionais das populações locais, mas também promovem a conscientização ecológica e fortalecem a identidade cultural.

Sob a ótica da Psicologia Educacional histórico-cultural, a florestania exige que a escola se constitua como espaço de construção de sentidos vinculados à cultura dos estudantes, integrando saberes científicos e tradicionais por meio de uma pedagogia



intercultural. A Psicologia atua como mediadora na promoção de aprendizagens cultural e ecologicamente situadas.

A efetivação do direito à educação na Amazônia, à luz da florestania, exige políticas públicas que reconheçam as especificidades socioculturais e ambientais da região. Isso implica formar docentes para contextos interculturais, produzir materiais contextualizados e adotar práticas pedagógicas que integrem saberes tradicionais e desafios contemporâneos, promovendo uma relação ética e sustentável entre humanos e natureza.

DECOLONIALIDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A implementação de propostas educativas baseadas na florestania e na teoria da atividade exige enfrentar disputas de poder na educação. A perspectiva decolonial, segundo Quijano (2005), Mignolo (2011) e Maldonado-Torres (2007), permite compreender a persistência das assimetrias de poder, saber e ser na educação amazônica, evidenciando os legados coloniais ainda presentes nas práticas escolares e nas políticas públicas.

Aníbal Quijano (2005) define a *colonialidade do poder* como a manutenção de estruturas de dominação herdadas do colonialismo. Na Amazônia, essa lógica se expressa na marginalização das populações tradicionais, na imposição de modelos de desenvolvimento alheios à realidade local e na desvalorização de seus saberes. A escola, ao privilegiar uma matriz eurocêntrica de conhecimento, frequentemente reproduz essas hierarquias coloniais.

Walter Mignolo (2011) denuncia, com o conceito de *colonialidade do saber*, a hegemonia do conhecimento ocidental na legitimação epistemológica. Na educação amazônica, essa lógica marginaliza os saberes indígenas, convertendo-os em folclore. Superar tal colonialidade exige uma descolonização epistêmica que reconheça a legitimidade dos saberes tradicionais e promova uma ecologia de saberes.

Nelson Maldonado-Torres (2007) conceitua a *colonialidade do ser* como a desumanização e subalternização das populações colonizadas. Na Amazônia, essa lógica se expressa na exclusão educacional e na negação da agência das populações tradicionais. Cabe à Psicologia Educacional romper com essa lógica, reconhecendo-as como sujeitos históricos e afirmando sua dignidade e protagonismo.

Segundo Pessin e Silva (2024), o conceito de colonialidade ultrapassa a tríade poder, saber e ser, abrangendo domínios como economia, recursos naturais, autoridade, conhecimento e subjetividade. A perspectiva decolonial, nesse sentido, não apenas desestabiliza as narrativas eurocêntricas, mas também oferece instrumentos críticos e



políticos para resistir às múltiplas formas de opressão estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso construir uma educação enraizada nas realidades e saberes locais da Amazônia. Essa proposta rompe com as lógicas coloniais excludentes e visa uma escolarização que dialogue com as vivências das comunidades, contribuindo efetivamente para seu desenvolvimento integral.

Leontiev (1981), por meio da teoria da atividade, oferece base teórica para uma educação que responda às necessidades concretas das populações amazônicas. No contexto regional, isso exige práticas escolares conectadas às realidades culturais, econômicas e ambientais locais, pois somente assim a educação se efetiva como direito e promove transformações na vida prática dos sujeitos.

O conceito de florestania reforça essa ideia ao enfatizar que a educação deve ser concebida como uma ferramenta de cidadania que inclui a integração com o meio ambiente. Isso significa que a educação na Amazônia não pode ser apenas uma transposição de conteúdos urbanos ou eurocêntricos; ela deve ser construída, como lembra Krenak (2019), a partir da sabedoria ancestral e das práticas cotidianas das comunidades locais.

Nesse sentido, a educação amazonense deve contemplar uma abordagem integrada que promova o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. Essa perspectiva se alinha com a descolonização epistêmica, defendida por autores como Walter Mignolo (2011), que buscam superar o monopólio do conhecimento ocidental e valorizar a pluralidade epistemológica.

A proposta de uma educação amazonense deve também considerar as práticas pedagógicas que valorizem a língua, a oralidade e a memória cultural das comunidades. Isso exige uma formação docente que vá além dos modelos tradicionais, capacitando os professores para atuar como mediadores culturais e facilitadores de uma aprendizagem que vá ao encontro dos objetos das necessidades dos estudantes.

Nesse processo, a Psicologia Educacional, ancorada na teoria histórico-cultural, oferece subsídios para construir práticas pedagógicas emancipadoras e sensíveis às especificidades locais, articulando inclusão, desenvolvimento humano e transformação social.

Assim, a luta pelo direito à educação na Amazônia não pode ser dissociada da construção de uma educação amazonense que incorpore as realidades, os saberes e as necessidades das populações locais.



REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>> Acesso em: 05 de setembro de 2024.
- BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é atividade de estudo. **Escola Inicial**, v. 7, p. 1–8, 1999. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf. Acesso em: 01 setembro de 2024.
- DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Actividad Conciencia y Personalidad**. Havana: Politizdat, 1981.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRA, Deyverson Luenerde Oliveira; SOUZA, Ana Paula Vieira de. Currículo escolar e práticas escolares de professoras sobre os saberes culturais da Amazônia bragantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 32–46, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/curr%C3%ADculo-escolar-e-pr%C3%A1ticas-escolares-de-professoras-sobre-os-saberes-culturais-da-amaz%C3%B4nia>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2024.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Florestania: a cidadania dos povos da floresta**. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS. **MP-AM atua contra abandono escolar no interior do AM.** Disponível em: <https://www.mpam.mp.br/index.php/slides-noticias/8960-mp-am-atua-contrabandonoescolar-no-interior-do-am#:~:text=S%C3%A3o%20v%C3%A1rios%20motivos%20que%20levam,dos%20pais%20%2C%20mudan%C3%A7as%20de%20endere%C3%A7o%20%2C>. Acesso em: 16 nov. 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de; SILVA, Iolete Ribeiro da. Aspectos políticos e sociais na pesquisa com crianças de educação ribeirinha de Manaus. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 2, n. 2, p. 31–43, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3800>. Acesso em: 10 novembro de 2024

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PERES, Alcineis Aicate; OLIVEIRA, Marcos de Jesus; ARAÚJO, Joicilene de Souza. As cores da terra: arte-educação e os saberes do povo Kokama no alto Solimões. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 3, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/14390>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

PESSIN, Erivelton; SILVA, Marizete Andrade. Ensino religioso e narrativas não-hegemônicas: uma análise a partir da educação antirracista e decolonial. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 1, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/12517>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin Livro I Série Ensino Desenvolvimental Volume 10 - 2a Edição. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 365–406.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem:** texto integral e traduzido do russo Pensamnto e linguagem. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

YAROSHEVSKI, Mikhail Grigoryevich; GURGUENIDZE, Guro. EPÍLOGO. In: **Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología.** 2. ed. Madrid: Visor, 1997. p. 451–477



Artigo recebido em: 07 de dezembro de 2024

Aceito para publicação em: 26 de junho de 2025

Manuscript received on: December 07th, 2024

Accepted for publication on: June 28th, 2025

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

