

## A psicologia histórico-cultural de Vigotski e suas implicações para a prática educativa: uma revisão teórica

Vygotsky's historical-cultural psychology and its implications for educational practice: a theoretical review

Antonio Zaquiel Barbosa da Silva<sup>1</sup>  
Marinete Lindoso Gaspar da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo busca correlacionar os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e suas interfaces com o fazer pedagógico, considerando as implicações das concepções vigotskianas para a prática educativa escolar. A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise das principais obras de Vigotski (2004, 2007, 2009, 2010), bem como nos contributos teóricos de Lúria (1991), Cole e Scribner (2007), Alves (2012), Rego (2011), Sirgado (2000) e Oliveira (1997). Os resultados evidenciam que a Psicologia Histórico-Cultural, ao enfatizar a origem social das funções psicológicas superiores, reforça a necessidade de ambientes de aprendizagem que privilegiem a interação social e a mediação pedagógica. Conceitos como o de Zona de Desenvolvimento Proximal, redimensionam o planejamento do ensino voltado ao desenvolvimento potencial do aluno. Nesse contexto, a mediação assume papel central ao compreender a aprendizagem como um processo social e historicamente situado, atribuindo ao professor o papel de mediador do conhecimento.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; Zona de Desenvolvimento Proximal; Aprendizagem; Mediação pedagógica.

### ABSTRACT

This article seeks to correlate the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology and its interfaces with pedagogical practice, considering the implications of Vygotskian conceptions for school educational practice. The investigation is characterized as qualitative, of a bibliographic nature, based on the analysis of the main works of Vygotsky (2004, 2007, 2009, 2010), as well as the theoretical contributions of Luria (1991), Cole and Scribner (2007), Alves (2012), Rego (2011), Sirgado (2000) and Oliveira (1997). The results show that Historical-Cultural Psychology, by emphasizing the social origin of higher psychological functions, reinforces the need for learning environments that prioritize social interaction and pedagogical mediation. Concepts such as the Zone of Proximal Development reshape teaching planning focused on the student's potential development. In this context, mediation assumes a central role in understanding learning as a socially and historically situated process, assigning the teacher the role of mediator of knowledge.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology; Zone of Proximal Development; Learning; Pedagogical mediation.

<sup>1</sup> Doutorando do Curso de Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, [zaqbsilva@hotmail.com](mailto:zaqbsilva@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando pelo Curso de Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, [netemeule@hotmail.com](mailto:netemeule@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre a Psicologia e a Educação constitui um campo fértil de investigação, dada a influência que os conhecimentos psicológicos exercem sobre as teorias e práticas educacionais. Esta relação manifesta-se tanto nos discursos pedagógicos quanto nas reformas curriculares e nas ações desenvolvidas em sala de aula, evidenciando que a prática educativa não se realiza dissociada dos princípios teóricos da psicologia, assim como o campo psicológico não se distancia da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar das especificidades epistemológicas que caracterizam cada área de conhecimento, a pedagogia e a psicologia caminham de forma articulada, estabelecendo uma relação de complementaridade e equivalência, convergindo em torno de conceitos fundamentais, como aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa aproximação teórica possibilita compreender o fenômeno educativo de maneira mais ampla, ao integrar explicações psicológicas sobre o desenvolvimento dos sujeitos às reflexões pedagógicas acerca das práticas de ensino.

Nesse contexto, a psicologia histórico-cultural, elaborada por Lev Vigotski<sup>3</sup>, apresenta-se como um referencial teórico inovador ao conceber o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado e historicamente situado. Ancorada no materialismo histórico-dialético, essa abordagem propõe uma compreensão integrada dos processos psicológicos, na qual a aprendizagem assume papel ativo ao impulsionar o desenvolvimento. Tal perspectiva revela-se especialmente pertinente para a análise dos desafios contemporâneos da prática educativa, sobretudo no que concerne à construção de processos de ensino e aprendizagem socialmente transformadores.

Diante da estreita relação entre psicologia e educação e, em particular, das contribuições dos estudos desenvolvidos por Vigotski para o fazer pedagógico, formula-se a seguinte problemática: quais são as perspectivas e as implicações dos pressupostos epistemológicos da psicologia histórico-cultural para a prática educativa no ambiente escolar?

Como hipótese, considera-se que a psicologia histórico-cultural de Vigotski, quando efetivamente incorporada às ações pedagógicas, contribui de forma fecunda para a construção do conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem. Parte-se do entendimento de que é possível desenvolver um trabalho educativo fundamentado nas bases conceituais dessa

---

<sup>3</sup> Nas traduções americana e inglesa o nome Vigotski é escrito com dois “y” (Vygotsky). A edição espanhola das obras escolhidas preferiu substituir a última letra “y” pela letra “i”. No Brasil, parte das publicações mais recentes têm utilizado a grafia Vigotski, por entender que esta tradução é mais coerente com a língua portuguesa. Neste trabalho optamos por seguir esta tendência, preservando, contudo, nas citações bibliográficas a escrita adotada em cada edição (Duarte, 2021).

abordagem psicológica, promovendo uma relação mais integrada entre quem ensina e quem aprende, transformando esse vínculo em um espaço favorável à construção do conhecimento.

Neste pensamento, o objetivo geral do artigo é analisar os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e suas implicações para a prática pedagógica escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (i) caracterizar as bases conceituais da psicologia histórico-cultural no contexto da relação ensino-aprendizagem; e (ii) identificar as principais contribuições dessas concepções para a educação escolar.

A pertinência da investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão teórica acerca das contribuições da psicologia histórico-cultural para a prática pedagógica, especialmente diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação escolar. Em um contexto marcado por demandas educacionais cada vez mais complexas, torna-se fundamental revisitar referenciais teóricos que concebem o processo de ensino e aprendizagem de forma integrada.

Ao analisar os pressupostos epistemológicos da abordagem vigotskiana, o estudo contribui para o fortalecimento do diálogo entre psicologia e educação, oferecendo subsídios teóricos que auxiliam docentes e pesquisadores na reflexão crítica sobre suas práticas. Ademais, a investigação revela-se relevante por possibilitar a ressignificação das ações pedagógicas, ao destacar o papel da mediação, da interação social e da aprendizagem como elementos centrais na promoção do desenvolvimento humano, contribuindo, assim, para a construção de uma educação escolar mais crítica, humanizadora e socialmente comprometida.

O artigo encontra-se estruturado em três partes principais. A primeira, de caráter introdutório, dedica-se à contextualização do estudo, à apresentação da problemática e à definição dos objetivos da investigação. A segunda parte aborda os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, destacando o contexto histórico e as bases filosóficas do pensamento de Vigotski. Na terceira, a análise concentra-se nas perspectivas e implicações das concepções vigotskianas para a prática educativa escolar, redimensionando o olhar sobre os processos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentam-se as considerações reflexivas acerca das principais ideias discutidas ao longo do trabalho, com vistas a contribuir para a reflexão sobre a articulação entre teoria psicológica e prática docente no ambiente escolar.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa configura-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, à medida que busca compreender os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e

suas interfaces com a prática pedagógica. Essa abordagem possibilita a análise dos fenômenos educacionais a partir de diferentes referenciais epistemológicos, ao mesmo tempo em que o caráter explicativo do estudo permite apreender as características centrais da abordagem psicológica, identificando relações, princípios e fundamentos que influenciam e orientam a prática educativa (Lakatos; Marconi, 2007).

O procedimento metodológico consistiu no levantamento bibliográfico, realizado por meio das principais obras de Vigotski (2004, 2007, 2009, 2010), e das contribuições dos escritos de Lúria (1991); Cole e Scribner (2007). As fontes bibliográficas foram selecionadas em função de sua relevância teórica e de sua contribuição para a compreensão dos conceitos centrais da abordagem vigotskiana, incluindo, Rego (2011), Sirgado (2000), Oliveira (1997) e Alves (2012), entre outros.

A análise dos dados fundamentou-se em uma leitura analítica e interpretativa dos textos, organizada a partir de categorias teóricas previamente definidas, tais como desenvolvimento, aprendizagem, interação social e mediação. A partir desse quadro conceitual, buscou-se interpretar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a prática pedagógica, destacando suas principais perspectivas e implicações no contexto escolar.

Assim, ainda que se trate de uma investigação de natureza teórica e bibliográfica, o percurso metodológico delineado assegura a validade e a confiabilidade das análises desenvolvidas, ao pautar-se em critérios sistemáticos de busca, seleção e interpretação das produções científicas. O tratamento analítico dos dados permitiu não apenas a sistematização do conhecimento existente, mas também a problematização crítica das categorias investigativas. Desse modo, a metodologia empregada sustenta a reflexão proposta, oferecendo subsídios teóricos consistentes para a compreensão das potencialidades e implicações pedagógicas das concepções vigotskianas para a prática educativa em consonância com os parâmetros acadêmicos e científicos.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Vigotski é hoje considerado um dos mais importantes teóricos do século XX no campo da psicologia e da educação. Os trabalhos por ele desenvolvidos abriram caminho para uma série de investigações psicológicas e educacionais, especialmente no que se refere às relações entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. Suas reflexões contribuíram de modo significativo para a construção de novas perspectivas teóricas no cenário pedagógico, tornando-o reconhecido como o fundador de uma nova corrente psicológica: a psicologia

histórico-cultural.

Durante sua trajetória intelectual, Vigotski produziu cerca de 200 estudos científicos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. O alcance de suas obras constitui um rico material de análise para a psicologia, a filosofia, a pedagogia e outros campos do saber. Conforme registram Cole e Scribner (2007, p. 32), na introdução da coletânea *A formação social da mente*, “as implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de persegui-las até o fim”.

Em meio a um contexto político e social de intensa efervescência, marcado pela institucionalização da Revolução Bolchevique na Rússia, Vigotski buscou compreender o funcionamento intelectual humano a partir da aplicação do materialismo histórico e dialético à psicologia. Ao adotar a filosofia marxista como base para a compreensão do ser humano, introduziu na psicologia a noção de homem histórico. Desse modo, procurou explicar o desenvolvimento das funções psíquicas a partir das relações sociais que cada sujeito estabelece no interior da sociedade.

O marxismo constituiu uma fonte científica fundamental para Vigotski, tornando-se a influência orientadora de seu pensamento. Em Marx e Engels, o autor identificou os pressupostos filosóficos e metodológicos essenciais para a compreensão da relação dialética entre homem e sociedade. A análise do trabalho humano, do uso de instrumentos e da interação entre o homem e a natureza, à luz do materialismo histórico, foi decisiva para a formulação da psicologia histórico-cultural. Nessa perspectiva, o comportamento humano não pode ser explicado por uma visão mecanicista ou dissociada do contexto sociocultural, uma vez que se encontra profundamente enraizado na cultura e na história (Blanck, 1996).

Cole e Scribner (2007, p. 25) destacam que “Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos”. Ao diagnosticar a fragmentação presente nas ciências psicológicas de sua época, o autor buscou novos caminhos metodológicos capazes de sustentar os pressupostos de uma psicologia geral. O materialismo histórico-dialético apresentou-se, assim, como um referencial explicativo para a crise da psicologia, permitindo compreender as origens e a evolução dos processos psíquicos superiores a partir da inserção histórica e social do sujeito.

Embora não tenha negado a importância das leis da filogênese, o pensamento vigotskiano atribuiu centralidade aos aspectos socioculturais como elementos estruturantes do comportamento humano. Segundo o próprio autor, “podemos dizer que cada pessoa é, em

maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 2004, p. 368).

Considerando a amplitude da psicologia vigotskiana, Oliveira (1997) assinala que seus fundamentos se organizam em torno de três ideias centrais, inter-relacionadas. A primeira sustenta que as funções psicológicas possuem um suporte biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral. A segunda compreende o funcionamento psicológico como um processo de desenvolvimento histórico, constituído a partir das relações sociais. A terceira afirma que a relação entre homem e mundo é mediada por sistemas simbólicos, o que confere caráter mediado à experiência humana.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano proposta por Vigotski configura-se como um importante aporte teórico para a compreensão dos processos de construção do conhecimento no contexto escolar. Conforme Oliveira (1997, p. 57), a aprendizagem pode ser entendida como “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. Nessa perspectiva, a aprendizagem corresponde a um processo de transformação das formas de agir, pensar e sentir do sujeito, possibilitando sua adaptação e participação ativa na vida social.

O desenvolvimento humano, por sua vez, é concebido como um processo contínuo, que se estende ao longo de todo o ciclo vital e se constitui a partir das múltiplas ações do sujeito no interior das relações sociais. Como se depreende das obras de Vigotski (2007; 2009), o desenvolvimento não se reduz à maturação biológica, mas está intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Trata-se de um movimento dialético entre o espontâneo e o intencional.

A originalidade do desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, reside na integração entre funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e funções culturais, orientadas por leis históricas. Essas funções se inter-relacionam, constituindo um sistema psicológico mais complexo. As funções biológicas transformam-se sob a influência das funções culturais, enquanto estas encontram nas funções biológicas o suporte necessário para sua constituição. Em condições adequadas de desenvolvimento, as funções culturais se organizam progressivamente, seguindo um curso relativamente previsível. Nesse processo, o sujeito não se limita a ser socializado passivamente, mas vivencia um movimento de individualização das relações sociais (Sigardo, 2000).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento histórico assume primazia sobre o desenvolvimento biológico, sem que isso implique a negação deste último. A psicologia

histórico-cultural compreende o desenvolvimento psicológico como resultado da articulação de quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Esses planos, interdependentes, permitem compreender a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dos princípios que orientam os planos genéticos, podem ser extraídas algumas ideias fundamentais. A primeira refere-se ao caráter contínuo do desenvolvimento humano, que pode ocorrer de diferentes maneiras. A segunda diz respeito à heterogeneidade, evidenciando que os sujeitos se tornam progressivamente singulares. A terceira destaca a transcendência humana em relação às demais espécies, expressa na capacidade de imaginar, prever, refletir e tomar a própria atividade como objeto de análise.

No âmbito educacional, essas ideias indicam que o ensino escolar deve promover transformações por meio da interação social, respeitando as diferenças individuais e favorecendo o desenvolvimento de sujeitos singulares. As implicações pedagógicas desses princípios serão aprofundadas no capítulo seguinte.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski propõe que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, tornando indispensáveis às ações educativas intencionalmente organizadas. A escola, nesse sentido, assume papel central como espaço de mediação cultural. Conforme explica Alves (2012, p. 70),

Vigotski e a escola histórico-cultural de psicologia atribuem um significado ímpar ao papel da escola como espaço interativo cujas mediações, que se efetivam no processo pedagógico se caracteriza por uma clara intencionalidade na direção de fomentar, por via da aprendizagem, o desenvolvimento psicológico. (Alves, 2012, p.70),

No esforço de explicar como a aprendizagem influencia o desenvolvimento, Vigotski formulou um de seus conceitos mais relevantes para a educação: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor distingue o nível de desenvolvimento real — correspondente às tarefas que a criança é capaz de realizar de forma autônoma — do nível de desenvolvimento potencial, que se refere às atividades que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. O desenvolvimento real corresponde “ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança resultante de um processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotski; Lúria, 1991, p. 11).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 97), trata-se da diferença entre “o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução

de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

O autor define ainda a ZDP como o conjunto de funções que ainda não amadureceram plenamente, mas que se encontram em processo de formação, em estado embrionário (Vigotski, 2007). Essa concepção evidencia a importância das intervenções pedagógicas sistemáticas, uma vez que a aprendizagem orientada pode antecipar e impulsionar o desenvolvimento.

Observa-se, assim, que entre desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem existe uma relação estreita, analisável a partir de dois eixos: o desenvolvimento atual da criança e seu desenvolvimento potencial. Este último, atualizado por meio da interação e da mediação pedagógica, cria condições para intervenções educativas significativas, capazes de superar dificuldades, reduzir defasagens e ativar zonas imediatas de crescimento e desenvolvimento.

No viés da psicologia histórico-cultural, a mediação ocupa lugar central na explicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para Vigotski, a relação do sujeito com o mundo não se estabelece de forma direta ou imediata, mas ocorre por meio de instrumentos e signos construídos historicamente e socialmente. Tal concepção rompe com explicações naturalizantes ou individualistas do desenvolvimento psicológico, ao evidenciar que as funções psicológicas superiores se constituem no interior das interações sociais (Oliveira, 1997).

As reflexões de Vigotski acerca da categoria da mediação consideram as relações mediadas como indispensáveis ao desenvolvimento humano, razão pela qual a mediação se configura como um elemento importante para a compreensão dos processos de aprendizagem e da constituição da subjetividade. Dessa forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado das relações sociais mediadas culturalmente.

A mediação refere-se, portanto, ao conjunto de elementos culturais que, interpostos entre o sujeito e o objeto do conhecimento, possibilitam a transformação das funções psíquicas. Entre esses elementos destacam-se os instrumentos materiais, como ferramentas e objetos produzidos historicamente, e os signos, especialmente a linguagem, que opera na organização do pensamento e da ação humana.

O funcionamento psicológico, na concepção vigotskiana, relaciona-se diretamente ao processo de mediação, uma vez que é por meio das relações mediadas que o sujeito se apropria da cultura. A atividade humana pressupõe o uso de instrumentos psicológicos que

assumem caráter mediador nas relações estabelecidas pelo indivíduo. Assim, todas as funções psíquicas superiores têm como característica comum o fato de serem processos mediados, evidenciando que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por elementos culturais. Nesse sentido, Oliveira (1997, p. 27) pontua que “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações psicológicas”, sendo esses elementos essenciais para o desempenho das funções mentais superiores. É por meio deles que se tornam possíveis atividades voluntárias, intencionais e conscientemente controladas pelo próprio indivíduo.

Como foi possível perceber até aqui, as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski estabelecem princípios fundamentais para a compreensão da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Vigotski propõe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante as interações sociais e a mediação cultural, superando visões biologizantes e individualistas. Conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal exemplificam como a aprendizagem, especialmente quando mediada de forma intencional, antecipa e impulsiona o desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola assume um papel crucial como espaço de mediação sistematizada, onde o ensino organizado pode transformar possibilidades potenciais em avanços reais, respeitando a singularidade de cada sujeito no processo de humanização. A teoria vigotskiana oferece, portanto, um referencial robusto para refletir como práticas pedagógicas podem promover desenvolvimento integral, aspecto que orientará nossa análise na próxima seção.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Leitura de Vigotski, sem dúvida, pode acarretar significativas contribuições para a educação, na medida em que provoca reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas humanas. Ainda que não tenha desenvolvido uma teoria educacional e nem tenha tratado de ferramentas didático-pedagógicas aplicáveis na prática educativa, suas proposições suscitam questionamentos e apontam caminhos para a formulação de alternativas para o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao investigar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como via para compreender os processos psicológicos, Vigotski conferiu centralidade ao papel da educação escolar no desenvolvimento humano, ampliando a compreensão sobre a construção do conhecimento. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural configura-se como um marco teórico fundamental para a reorientação das práticas pedagógicas, ao oferecer uma concepção

dialética e socialmente situada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski redefine o conceito de desenvolvimento humano ao não reduzi-lo à maturação biológica, compreendendo-o como um processo contínuo e dialético, constituído a partir das múltiplas ações do sujeito no interior das relações sociais (Vigotski, 2007; 2009). Tal perspectiva atribui primazia ao desenvolvimento histórico-cultural, sem desconsiderar seu suporte biológico, integrando funções naturais e culturais em um sistema psicológico complexo (Oliveira, 1997; Sigardo, 2000).

Para a prática educativa, essa redefinição é crucial, pois desloca a escola de uma postura passiva — que aguarda o amadurecimento do aluno — para uma função ativa e geradora de desenvolvimento. O ensino deixa de ser concebido como um processo que apenas acompanha o desenvolvimento e passa a ser entendido como aquele que o impulsiona, criando condições para que potencialidades em estado embrionário se atualizem.

Nessa perspectiva, a aprendizagem assume o papel de motor do desenvolvimento. Ela é compreendida como um processo ativo de apropriação dos instrumentos culturais que reestruturam o funcionamento psíquico, constituindo-se no mecanismo por meio do qual o social se transforma em individual (Oliveira, 1997). Isso implica um planejamento pedagógico que propositadamente crie desafios cognitivos para os alunos, valorizando o ensino sistemático dos conceitos científicos, os quais possam atuar como ferramentas simbólicas capazes de reorganizar o pensamento cotidiano.

A escola é concebida como uma instância social cuja intencionalidade explícita é promover o desenvolvimento psicológico por meio da aprendizagem organizada e sistematizada, demandando a criação de ambientes pedagógicos ricos em colaboração e diálogo (Alves, 2012). Consequentemente, a sala de aula deve ser organizada para promover atividades coletivas, debates e a solução conjunta de problemas, onde alunos e professor atuem como parceiros em uma comunidade de aprendizagem.

Tanto o educador quanto os pares mais experientes assumem o papel de mediadores nessas interações, utilizando a linguagem como principal ferramenta para a troca de significados e a regulação mútua da atividade intelectual. O erro, nesse contexto, deixa de ser um indicador de fracasso para se tornar uma pista valiosa sobre o processo de elaboração mental em curso, sinalizando a zona imediata de crescimento do aprendiz.

Além disso, exige-se do educador um olhar atento às singularidades das trajetórias dos alunos, compreendendo que as diferenças individuais refletem histórias sociais específicas, uma vez que cada sujeito se constitui como expressão das relações sociais de seu tempo (Vigotski, 2004). Essa concepção transforma profundamente o entendimento do papel

do professor, da aprendizagem e da dinâmica da sala de aula, reafirmando a escola como espaço privilegiado de mediação cultural sistematizada (Alves, 2012).

Para Vigotski, o processo de ensino e aprendizagem deve se constituir como uma relação recíproca entre professor e aluno, de modo que o espaço escolar se configure como um ambiente de trocas de experiências em um contexto heterogêneo. A interação entre sujeitos com diferentes comportamentos, valores e trajetórias de vida possibilita novas aprendizagens e amplia as capacidades individuais. Nessa direção, Alves (2012) salienta que uma das tarefas centrais da educação escolar consiste em compreender quem são os sujeitos, suas origens e modos de significar a experiência sócio-histórica, para, a partir disso, propor estratégias pedagógicas voltadas à humanização.

Cabe ao educador valorizar e incentivar a convivência respeitosa com as diferenças, reconhecendo o caráter histórico e social dos conteúdos e das práticas educativas. Tais práticas, por serem produções sociais, devem ser constantemente analisadas de forma crítica e reflexiva. Vigotski confere à educação uma função voltada para o intento de humanizar o indivíduo, de forma que a riqueza material e intelectual produzida socialmente seja incorporada por cada aluno (Vigotski, 2004).

As proposições vigotskianas contribuem para romper com crenças cristalizadas nas práticas pedagógicas. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por exemplo, questiona a ideia de que a maturação precede a aprendizagem e de que o professor deve apenas acompanhar o desenvolvimento do aluno. Conforme afirmam Vigotski e Lúria (1991, p. 14), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Uma premissa amplamente difundida na educação infantil, especialmente no período pré-escolar, sustenta que o desenvolvimento de determinadas habilidades é condição prévia para a aprendizagem da língua escrita. Com o intuito de preparar a criança para a leitura, prioriza-se o trabalho com noções como lateralidade e orientação espacial, como se o desenvolvimento antecederesse necessariamente a aprendizagem. Vigotski contrapõe-se a essa concepção ao afirmar que os processos de desenvolvimento são impulsionados pela aprendizagem. Nesse entendimento, o ensino não deve limitar-se a acompanhar o nível de desenvolvimento já alcançado, mas antecipar-se a ele, promovendo situações de aprendizagem sem subordinação estrita à maturação biológica. Como sintetiza o autor, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2007, p. 333).

Por isso é que o professor deve concentrar sua atuação no desenvolvimento potencial do aluno, valorizando seus conhecimentos prévios e experiências, ao mesmo tempo em que o

desafia a construir novos saberes. O docente assume, assim, o papel de mediador do conhecimento, agente socializador e provocador de aprendizagens. Como afirma Vigotski (2007, p. 94), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

A eficácia do trabalho pedagógico relaciona-se, portanto, à capacidade de promover avanços no desenvolvimento do aluno, direcionando o ensino às funções psicológicas em processo de consolidação. A zona de desenvolvimento proximal, como assevera Vigotski (2007, p. 98), “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Ao focar a Zona de Desenvolvimento Potencial dos educandos, o docente está estimulando processos internos que acabarão por se efetivar, possibilitando, assim, novas aprendizagens. Rego reitera a importância deste princípio na educação escolarizada, quando afirma que,

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, sua “teoria” acerca do que observa do mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vygotskiana, incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (Rego, 2011, p. 108).

Vigotski coloca aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada. Como participantes de um mesmo processo, professores e alunos são capazes de despertar processos cognitivos, construindo, ao mesmo tempo, o conhecimento. Nesse aspecto, “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vigotski, 2007, p.103).

No âmbito escolar, a mediação se expressa nas intervenções pedagógicas que possibilitam a construção do conhecimento. O professor exerce um papel imprescindível ao favorecer a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação da subjetividade. Tanto no plano epistemológico quanto nas interações pedagógicas, a mediação configura-se como elemento estruturante da aprendizagem.

Compreender o modo como Vigotski concebe e teoriza sobre a mediação é compreender a forma como as interações sociais vão se constituindo na história de cada

indivíduo. Para o autor, o homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece na sociedade. Desse modo, cada indivíduo depende, desde o nascimento, do contato com o outro. É através do processo de interação social que se evidencia uma dupla dimensão do desenvolvimento humano. Por um lado, o sujeito recebe os dados acumulados na cultura, por outro, constrói sua própria subjetividade, desenvolvendo uma visão pessoal do mundo que o cerca.

No âmbito da educação escolarizada, as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas e, concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e a sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o intercâmbio entre o ensinar e o aprender; entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É nesse sentido que a mediação docente, à medida que favorece a interação entre pessoa e objeto do conhecimento, promove relações válidas de aprendizagem, propiciando, ao mesmo tempo, a reconstrução do saber e o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo.

Tanto numa perspectiva epistemológica, onde o signo é o agente mediador, como também nas interações pedagógicas entre professor e aluno, a mediação é um elemento importante nas relações que direcionam a construção do conhecimento. Essa indicação nos leva a pensar em alguns aspectos característicos das relações de mediação especificamente no que se refere às suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Ela também alude uma reflexão sobre a importância das relações mediadas no contexto educacional, diante das possibilidades de intervenção pedagógica inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em Masetto (2000, p. 145), podemos encontrar alguns indicativos que nos ajuda a compreender a função da mediação pedagógica no contexto escolar: “dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões”. Para este autor, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Um dos aspectos de grande importância, quando se fala em mediação pedagógica, refere-se à interatividade em sala de aula. Mediação e interação são duas atividades que estão sempre interligadas. Ao tornar-se um mediador em sua prática educativa, o professor,

automaticamente, interage com seu aluno, dispondo-se como um facilitador do aprendizado.

Em linhas gerais, na perspectiva da mediação pedagógica, o aluno é o sujeito social da aprendizagem; o conteúdo é o objeto do aprendizado e o professor é o mediador no processo de construção do conhecimento.

A mediação pedagógica está imbricada ao pensamento de uma ação concretizada com a troca de experiências, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem seja direcionado para uma relação de trabalho em conjunto, favorecendo a pesquisa, a criatividade e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e competências intrínsecas.

Muito mais do que um campo de aplicação das pesquisas psicológicas, em Vigotski, a educação se constitui num processo inerente ao próprio desenvolvimento do homem. A preocupação do autor com a educação é visível em várias temáticas abordadas, perpassando toda sua produção teórica. Como destaca Rego (2011, p. 104), “O pensamento de Vigotski nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber”.

Em linhas gerais, a psicologia de histórico-cultural concebe a escola como um ambiente propiciador de aprendizagem e de desenvolvimento, conferindo à educação um papel formador, ao ressaltar a importância das relações de ensino e de aprendizagem para a construção e transformação das funções psíquicas superiores. Acentua o valor da educação escolar no desenvolvimento do sujeito e na transformação da sociedade, oferecendo um referencial para a ação pedagógica transformadora, capaz de potencializar as possibilidades humanas de cada aluno, respeitando sua singularidade no processo contínuo de humanização.

Como se depreende das obras de Vigotski e de seus comentadores, a grande contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a prática pedagógica é fornecer uma base sólida para entender a escola como o espaço social por excelência para a mediação sistematizada do conhecimento. Nesse contexto, o professor deixa de ser um transmissor passivo para assumir o papel decisivo de mediador cultural, que, através de interações sociais intencionalmente planejadas, promove aprendizagens significativas que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento humano em suas dimensões cognitiva, afetiva e social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dialogar com saberes locados em áreas de conhecimentos diferentes foi, sem dúvida, um grande desafio. Nessa reflexão, surgiram novos questionamentos, novas hipóteses e outras percepções que suscitam ampliar a investigação quanto aos pontos complementares entre a

psicologia histórico-cultural e a educação.

Como reafirmamos em diferentes seções deste artigo, nossa intenção esteve voltada para as possíveis contribuições que a psicologia histórico-cultural pode trazer à educação. Neste sentido, procuramos averiguar as especificidades e as contribuições de Vigotski para o processo de ensino e de aprendizagem, com foco nas múltiplas possibilidades que os estudos elaborados por este autor podem proporcionar à ação docente.

Pudemos destacar que a riqueza dos conceitos impressos na psicologia vigotskiana é reconhecida entre diversos estudiosos, sendo uma porta aberta para muitas linhas de investigação. O reflexo de seu pensamento se faz notar entre as abordagens mais aceitas atualmente nos estudos educacionais. Vigotski defende a concepção de que a formação do homem somente é total se for através da escola. De acordo com estas proposições, depreende-se que a escola é um ambiente sociocultural, aceita pela sociedade que tem função de mediar e estimular a aprendizagens e o desenvolvimento de todos aqueles que participam ou são beneficiados através do espaço escolar.

Isso nos respalda a dizer que, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, as relações de mediação são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, considerando que o desenvolvimento humano depende necessariamente dos processos mediatórios desenvolvidos nas relações sociais. As relações de mediação, sejam elas através de signos construídos historicamente, ou, nas interações pedagógicas entre professor e aluno, instrumentalizam a construção do conhecimento no processo educacional, dando a ele um caráter dinâmico e contínuo.

Da mesma forma, a compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vigotski (2007, p. 98), “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. O autor coloca aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada. Como participantes de um mesmo processo, professores e alunos são capazes de despertar processos cognitivos, construindo, ao mesmo tempo, o conhecimento.

No que se refere à prática pedagógica, a noção de desenvolvimento proximal pode contribuir pelo menos em dois aspectos: primeiramente ajuda na avaliação das habilidades cognitivas da criança. Em segundo lugar, de posse do conhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, podemos ajudá-lo a internalizar práticas culturais, por meio de mediações que atendam aos motivos dos indivíduos envolvidos em situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é que o trabalho desenvolvido por Vigotski, aplicado à educação, vem como uma alternativa adequada nas salas de aula, na medida em que é possível contextualizar o conhecimento, perceber sua função e mobilizar novas construções cognitivas.

Em síntese, podemos dizer que o pensamento de Vigotski consubstanciado na psicologia histórico-cultural vem, em amplo os sentidos, ratificar o movimento de ruptura com uma pedagogia acrítica e dissociada dos problemas sociais. Compreender e assumir seus ideários significa posicionar-se integralmente num projeto de educação voltado para a construção conjunta do conhecimento com vista à formação do indivíduo e visando a transformação da sociedade..

Sintetizando, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a prática pedagógica convergem para uma visão da escola como espaço fundamental de humanização, onde, por meio da mediação intencional em contextos de interação social, a aprendizagem de conteúdos sistematizados impulsiona o desenvolvimento integral do sujeito. O professor, nesse modelo, assume um papel ativo e indispensável: é o mediador especializado que, diagnosticando as possibilidades reais e potenciais de seus alunos (ZDP), organiza situações de ensino desafiadoras que os conduzem a níveis superiores de pensamento e autonomia. A prática pedagógica inspirada em Vigotski é, portanto, dialógica, intencional, intervencionista e profundamente comprometida com a transformação das capacidades humanas, formando sujeitos críticos, criativos e capazes de agir historicamente em seu mundo.

Não obstante as contribuições teóricas evidenciadas ao longo do estudo, é necessário reconhecer algumas fragilidades e lacunas que delimitam o alcance da presente investigação. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza exclusivamente bibliográfica e teórica, não foram contempladas análises empíricas que possibilitassem observar, de forma direta, a materialização dos pressupostos da psicologia histórico-cultural em contextos concretos de sala de aula. Além disso, o recorte adotado privilegiou as contribuições de Vigotski e de alguns de seus principais interlocutores, o que pode ter limitado o diálogo com produções contemporâneas que reinterpretem ou tensionam a abordagem histórico-cultural frente às demandas educacionais atuais. Nesse sentido, abre-se um campo profícuo para investigações futuras que articulem o referencial vigotskiano a estudos empíricos, envolvendo práticas pedagógicas, formação docente e políticas educacionais, bem como pesquisas que explorem a aplicação dos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal em diferentes etapas da escolarização e em contextos educacionais diversos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvy. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997. disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/etch/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendiz-ado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 15/04/2025.

REGO, T. Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. vozes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 24/01/2025

SIRGADO, A. Pino. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. In: **Revista Educação & Sociedade**. nº. 71 Jul. 2000. Campinas: Papirus/cedes, p. 45-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/>. Acesso em 10/03/2025

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade de escolar. In: LÚRIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Moraes Ltda, 1991.