

O PAPEL DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM DIÁLOGO COM LEV VIGOTSKI

THE ROLE OF LANGUAGE IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION:
A DIALOGUE WITH LEV VYGOTSKY

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UN
DIÁLOGO CON LEV VIGOTSKI

Julyanna Kelly Delgado Veras¹
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues²

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o papel da linguagem como instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas da psicologia e da educação, que discutem a relação entre pensamento, linguagem e desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam que a linguagem não se limita à função comunicativa, mas atua como instrumento cultural que reorganiza os processos cognitivos, possibilita a internalização de conhecimentos e favorece a constituição das funções psicológicas superiores. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na interação social e na problematização potencializam a aprendizagem e promovem o desenvolvimento crítico, social e profissional dos sujeitos.

1

Palavras-chave: Linguagem. Mediação pedagógica. Ensino-aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica. Vigotski.

ABSTRACT: This study aims to analyze the role of language as a mediating instrument in the teaching-learning process, with emphasis on Professional and Technological Education (PTE), based on the historical-cultural theory of Lev Vygotsky. The research is characterized as qualitative and bibliographic in nature, grounded in classical and contemporary works in psychology and education that discuss the relationship between thought, language, and human development. The findings indicate that language is not limited to a communicative function; rather, it operates as a cultural tool that reorganizes cognitive processes, enables the internalization of knowledge, and supports the development of higher psychological functions. It is concluded that pedagogical practices grounded in dialogue, social interaction, and problematization enhance learning and promote the critical, social, and professional development of individuals.

Keywords: Language. Pedagogical mediation. Teaching-learning. Professional and Technological Education. Vygotsky.

¹Professora de Português pela Universidade de Brasília, mestranda no Instituto Federal de Brasília.

²Doutor em Educação, professor no Instituto Federal de Brasília.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar el papel del lenguaje como instrumento de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural de Lev Vigotski. La investigación se caracteriza por ser de naturaleza cualitativa y de tipo bibliográfica, fundamentada en obras clásicas y contemporáneas de la psicología y la educación que abordan la relación entre pensamiento, lenguaje y desarrollo humano. Los resultados evidencian que el lenguaje no se limita a una función comunicativa, sino que actúa como herramienta cultural que reorganiza los procesos cognitivos, posibilita la internalización del conocimiento y favorece la constitución de las funciones psicológicas superiores. Se concluye que las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la interacción social y la problematización potencian el aprendizaje y promueven el desarrollo crítico, social y profesional de los sujetos.

Palabras clave: Lenguaje. Mediación pedagógica. Enseñanza-aprendizaje. Educación Profesional y Tecnológica. Vigotski.

I INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa um papel estruturante na mediação das relações pedagógicas. Conforme Oliveira (1995), a mediação corresponde à inserção de um elemento intermediário na relação entre sujeitos, fazendo com que a interação deixe de ser direta e passe a ser organizada por esse elemento. Nesse sentido, a linguagem se configura como o principal instrumento mediador, pois organiza a atividade conjunta entre professor e estudantes, orienta objetivos, regula ações e possibilita a construção compartilhada de significados.

Sob a perspectiva sociocultural, estudos contemporâneos que atualizam a leitura vygotkiana indicam que o docente, ao planejar e conduzir a interação verbal, estrutura cenários de aprendizagem que articulam conteúdo, pedagogia e tecnologia, mantendo o processo educativo situado na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). É nesse espaço que a palavra, enquanto instrumento cultural, exerce sua função mediadora, possibilitando avanços cognitivos por meio da interação social (Rigopouli; Kotsifakos; Psaromiligkos, 2025).

No plano didático, a docência dialógica desloca a linguagem de uma função meramente transmissiva para um papel epistemológico e regulador do pensamento. O “falar para aprender” e o “falar para ensinar” constituem práticas profissionais que tornam o processo de aprendizagem visível para o professor e o processo de ensino mais compreensível para o estudante, favorecendo ações de diagnóstico, regulação e andaimagem pedagógica (Alexander, 2020). Assim, tratar a fala como ferramenta central do ensino implica elaborar perguntas significativas, incentivar justificativas, articular contribuições dos alunos e sustentar propósitos cognitivos claros, configurando mediações linguísticas orientadas por objetivos formativos (Alexander, 2020).

Wang *et al.*, (2025) demonstram que transformar a interação em objeto de reflexão compartilhada amplia a qualidade da mediação e fortalece a participação discente. Quando estudantes analisam o discurso de sala de aula por meio de trechos e transcrições, ampliam sua própria produção verbal, negociam sentidos e reorganizam conhecimentos; simultaneamente, o professor aprimora suas intervenções, tornando a mediação mais responsiva e contextualizada (Wang *et al.*, 2025). Esses dispositivos não substituem a ação docente, mas potencializam sua eficácia ao tornar a linguagem um recurso de análise metacognitiva coletiva (Wang *et al.*, 2025).

No campo curricular e formativo, sínteses recentes apontam que o desenvolvimento das competências de fala e escuta (*oracy*) e das práticas investigativas exige uma pedagogia da linguagem baseada em princípios como coletividade, reciprocidade, cumulatividade e intencionalidade. Tais princípios estruturam uma mediação discursiva eficaz e se alinham às práticas dialógicas nos diferentes componentes curriculares (*English Language Institute of Singapore*, 2023). Nessa perspectiva, a linguagem é o meio pelo qual se constroem espaços de investigação, se estabelecem critérios de qualidade argumentativa e se negociam compreensões compartilhadas orientadas para as metas de aprendizagem.

Por fim, a incorporação das tecnologias digitais reconfigura os modos de circulação da linguagem sem reduzir seu estatuto mediador; ao contrário, amplia suas possibilidades. Releituras contemporâneas de Vigotski indicam que o professor, como designer de cenários didáticos, deve articular linguagem, conteúdos e ferramentas digitais para sustentar processos criativos de aprendizagem, nos quais a mediação verbal permanece como eixo estruturante que regula o nível de desafio, o tipo de apoio e o sentido social da atividade educativa (Rigopouli; Kotsifakos; Psaromiligkos, 2025).

Desse modo, em uma educação comprometida com a formação integral, especialmente em contextos profissionalizantes, é por meio da engenharia discursiva do professor expressa em perguntas, feedbacks, reformulações e modelagens de raciocínio que a mediação se concretiza e transforma participação em desenvolvimento efetivo (Alexander, 2020; *English Language Institute of Singapore*, 2023).

Diante disso, de que maneira a linguagem, enquanto instrumento de mediação pedagógica, é mobilizada pelo professor no contexto das práticas dialógicas em sala de aula e como essa mediação influencia os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no desenvolvimento cognitivo e na participação ativa dos estudantes?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da linguagem como instrumento de mediação pedagógica nas práticas dialógicas em sala de aula, considerando sua influência nos processos de ensino e aprendizagem; especificamente, busca-se compreender como o professor utiliza a interação verbal para organizar a atividade pedagógica, identificar de que modo as práticas discursivas favorecem o desenvolvimento cognitivo e a participação dos estudantes, bem como investigar as contribuições das tecnologias digitais na reconfiguração das formas de mediação linguística no contexto educacional.

A escolha do tema justifica-se pela centralidade da linguagem nos processos educativos e por seu papel fundamental na mediação das relações pedagógicas, especialmente em contextos marcados pela diversidade de sujeitos, saberes e tecnologias. Compreender como a linguagem opera como instrumento mediador permite aprofundar a análise das práticas docentes e dos modos pelos quais professores e estudantes constroem conhecimentos de forma compartilhada.

Além disso, em um cenário educacional contemporâneo caracterizado pela valorização de metodologias ativas, ensino investigativo e uso crescente de tecnologias digitais, torna-se relevante investigar como as interações verbais podem potencializar a aprendizagem, promover a participação discente e favorecer o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o estudo contribui tanto para o campo teórico da educação, ao dialogar com abordagens socioculturais e dialógicas, quanto para a prática pedagógica, ao oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre a atuação docente e o aprimoramento das mediações linguísticas em sala de aula.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, cujo objetivo é analisar e interpretar produções teóricas relevantes sobre a linguagem como instrumento de mediação pedagógica. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento produzido sobre determinado tema (Gil, 2008). Nesse sentido, foram selecionadas obras de autores clássicos e contemporâneos da área da educação, especialmente aqueles vinculados às abordagens socioculturais e dialógicas, a fim de fundamentar teoricamente as discussões e possibilitar a construção de uma análise consistente acerca do papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Ser animal e ser humano

Desde sua constituição histórica, o ser humano desenvolveu a capacidade de se distinguir dos demais animais ao produzir um mundo próprio, afastando-se progressivamente da determinação puramente biológica, sem, contudo, romper completamente com ela. Esse processo é compreendido por György Lukács como a ontologia do ser social, isto é, a explicação filosófica das condições que tornam possível a existência especificamente humana. Entre os elementos fundamentais dessa diferenciação, destacam-se o trabalho e a linguagem, categorias centrais para a compreensão da formação da vida social (Antunes, 2018).

O trabalho, nesse sentido, não se restringe à dimensão ocupacional ou econômica, mas corresponde a toda atividade consciente por meio da qual o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, a si mesmo. A especificidade do trabalho humano reside no fato de que ele é orientado por fins previamente concebidos, o que implica a presença da consciência como elemento estruturante da ação. Em termos lukacsianos, a passagem do ser orgânico ao ser social constitui um salto ontológico, viabilizado pelo trabalho, pois é nele que surge uma nova forma de ser marcada pela ação intencional e pela ruptura gradual com a imediaticidade da vida natural (Sousa, 2021).

Essa transição não ocorre de maneira súbita, mas por meio de um processo histórico longo, contraditório e cumulativo, no qual a consciência ativa passa a desempenhar papel central na organização do agir humano. O núcleo dessa transformação é a teleologia, uma vez que, no trabalho, o resultado existe idealmente antes de se concretizar materialmente, funcionando como uma prévia-ideação que orienta a intervenção sobre a realidade. Por essa razão, o trabalho é compreendido como o “modelo de toda práxis social”, já que nele a causalidade natural é reorganizada pelo pôr de finalidades, algo inexistente na esfera estritamente biológica (Sousa, 2021).

Embora inaugure uma nova esfera do ser, o trabalho não elimina a base natural da existência humana, mas a rearticula historicamente, possibilitando o surgimento de categorias propriamente sociais, como consciência, liberdade e linguagem. Se o trabalho funda o ser social, a linguagem constitui o principal meio de mediação intersubjetiva, pois permite a coordenação das ações coletivas e a estabilização de sentidos compartilhados. Nesse sentido, Enfield (2024) argumenta que a linguagem não apenas representa o mundo, mas simplifica e organiza

seletivamente a experiência, tornando possível a cooperação social ampla, uma vez que, enquanto a percepção é individual, a linguagem é pública e socialmente partilhada.

As categorias linguísticas, portanto, funcionam como referências comuns para a ação coletiva, assegurando a comunicação, a transmissão de conhecimentos e a organização da vida social. Estudos recentes sobre a evolução da cultura humana reforçam essa compreensão ao destacar que a singularidade da espécie humana não se limita à capacidade de aprender socialmente, mas se expressa, sobretudo, na construção de formas de intencionalidade compartilhada e de justificação de razões, que estruturam práticas como o trabalho, o ensino e a inovação de maneira cooperativa e normativa (O'Madagain; Tomasello, 2022).

Desse modo, a linguagem possibilita a explicitação de razões, a padronização de práticas e a instituição de normas, ampliando a eficácia teleológica do trabalho humano em contextos coletivos. Essa centralidade do trabalho também se evidencia nas transformações históricas contemporâneas do mundo do labor. Mesmo sob formas precarizadas, como o trabalho em plataformas digitais e a chamada “uberização”, permanece o traço especificamente humano do agir orientado por fins e mediado socialmente, ainda que tensionado por processos de desantropomorfização que buscam submeter a inteligência prática à lógica algorítmica (Antunes, 2023).

6

Essas metamorfoses, longe de negar a ontologia do ser social, reafirmam que o que distingue o humano não é apenas o ato de fazer, mas o fazer consciente, orientado por finalidades e mediado pela linguagem. Conforme Marx, o resultado do trabalho existe inicialmente na imaginação do trabalhador, antes de se materializar na realidade concreta, o que Lukács denomina de pôr teleológico, isto é, a capacidade humana de projetar mentalmente suas ações antes de realizá-las. Diferentemente dos animais, cujas atividades são guiadas predominantemente pelo instinto, o ser humano age com base em intenções, projetos e significados socialmente construídos (Borges, 2017).

A linguagem, por sua vez, sempre desempenhou papel essencial na constituição da vida social, ao permitir a troca de experiências, a transmissão cultural e a construção de vínculos intersubjetivos. Na perspectiva de Chomsky (1998), a faculdade da linguagem constitui uma propriedade específica da espécie humana, relativamente estável entre os indivíduos e sem equivalente significativo em outras espécies. Trata-se, portanto, de uma capacidade singular, que não apenas viabiliza a comunicação, mas estrutura a própria organização da vida social.

Nesse sentido, não há sociedade sem linguagem, assim como não há linguagem fora das relações sociais. A linguagem possui o potencial de produzir sentidos, mediar conflitos, criar soluções e gerar tensões nas diferentes esferas da vida humana, incluindo o campo profissional, institucional e educacional. Dentre essas relações sociais, destaca-se a relação entre professor e estudante, na qual a linguagem assume papel decisivo como instrumento de mediação pedagógica. Para compreender essa relação, torna-se fundamental analisar o espaço em que ela se concretiza: a escola, entendida como instituição social responsável pela produção, transmissão e transformação dos saberes historicamente acumulados (Borges, 2017).

2.2 A Instituição Escola e suas Relações

Ao longo do desenvolvimento histórico das sociedades, a escola consolidou-se como a instituição responsável pela sistematização, seleção e transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Esse processo não ocorre de forma neutra, mas está permanentemente inserido em disputas de projetos societários, articulando-se às esferas política, econômica e ideológica. Relatórios internacionais recentes enfatizam que a educação deve ser compreendida como um bem público e comum, o que implica reconhecer a necessidade de participação social na definição de finalidades educativas, conteúdos curriculares e formas de organização escolar (Unesco, 2021). Nessa perspectiva, as escolhas curriculares expressam pactos sociais e arranjos institucionais que conectam escola, Estado e sociedade civil, evidenciando que o currículo é sempre um campo de negociação e disputa.

No contexto brasileiro, essas tensões tornam-se visíveis a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reorganiza expectativas de aprendizagem e redefine os regimes de responsabilização das redes de ensino e das próprias escolas. Pesquisas indicam que a BNCC é apropriada de maneira diferenciada nos territórios, conforme determinantes econômicos, sociais e políticos locais, o que explica a diversidade de sentidos atribuídos ao documento e as múltiplas formas de sua concretização nas práticas pedagógicas (Tavares; Borges; Mourão, 2024). Assim, o currículo revela-se como espaço de disputa política, no qual se negociam finalidades formativas, instrumentos de avaliação e prioridades de investimento educacional (Carney, 2022).

Oliveira e Dias (2022) também apontam para a intensificação de parcerias público-privadas no campo educacional, especialmente na formulação e implementação das políticas curriculares. Essas parcerias produzem materiais didáticos, programas de formação docente e

dispositivos de monitoramento, que, na prática, recontextualizam as prescrições oficiais e influenciam diretamente o cotidiano escolar (Oliveira; Dias, 2022). Esses novos arranjos institucionais introduzem atores não estatais no processo decisório, disputando autoridade sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, o que impacta a autonomia pedagógica e a própria cultura escolar.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito social e dever do Estado, fundamentando princípios como igualdade de acesso, gestão democrática e participação da sociedade civil (Brasil, 1988). Nesse sentido, discutir currículo, financiamento e organização escolar significa também discutir quem decide, com base em quais interesses e para quais finalidades, uma vez que a escola se configura como espaço de materialização das escolhas públicas sobre tempos, conteúdos, práticas avaliativas e formas de trabalho pedagógico (Cury; Tiroli; Santos, 2025).

Dessa forma, compreender a escola na contemporaneidade exige articular diferentes dimensões: reconhecer sua função social vinculada a projetos de sociedade; analisar o impacto das políticas curriculares nacionais, como a BNCC; problematizar a atuação de novos agentes na definição do currículo; e situar essas disputas no horizonte do direito público à educação e da gestão democrática. A escola, assim, localiza-se na intersecção entre decisões políticas, condicionantes econômicos e valores ideológicos, sendo nesse entrelaçamento que se define a qualidade social do conhecimento escolar (Cury; Tiroli; Santos, 2025).

Luckesi (1994) identifica três concepções fundamentais sobre o papel da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação social. A primeira compreende a educação como instrumento capaz de corrigir as mazelas sociais de forma autônoma, sem considerar os condicionantes históricos e estruturais da sociedade. A segunda entende a educação como parte integrante do sistema social, responsável por reproduzir as desigualdades e relações de dominação existentes. Já a terceira concepção reconhece a educação como prática inserida na sociedade, mas atribui a ela potencial crítico e transformador, capaz de intervir nas contradições sociais.

Essas concepções são compreendidas por Luckesi (1994) como tendências filosófico-políticas, pois expressam tanto uma visão de mundo quanto um direcionamento prático da ação educativa. Nessa mesma linha, Saviani denomina tais perspectivas como teoria não crítica da educação, teoria crítico-reprodutivista e teoria crítica da educação, respectivamente, ressaltando

que somente esta última reconhece a educação como prática social intencional voltada à transformação das estruturas sociais.

Considerando o ser humano como um ser sociocultural, constituído nas relações sociais, a relação entre professor e estudante deve ser compreendida como uma relação social mediada, que se desenvolve no interior da escola e da sala de aula. O processo de ensinar e aprender inicia-se nos vínculos afetivos estabelecidos no âmbito familiar e se amplia no contexto escolar, tendo o professor como mediador central. Conforme destaca Fernández (1991), o aprendizado exige a presença de dois sujeitos aquele que ensina e aquele que aprende e um vínculo de confiança entre ambos, pois não se aprende de qualquer pessoa, mas daquele a quem se reconhece legitimidade para ensinar. Assim, uma relação pedagógica positiva, baseada em diálogo, confiança e reconhecimento mútuo, amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

2.3 A Linguagem para Vigotski

Para Vigotski (1988), a linguagem constitui o principal instrumento de mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que se origina nas interações sociais e, por meio de um processo de internalização, transforma-se inicialmente em fala privada e, posteriormente, em fala interna. Esse percurso sustenta processos como autorregulação, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, evidenciando que o desenvolvimento mental não ocorre de forma isolada, mas é profundamente marcado pelas relações sociais (Vissers; Tomas; Law, 2020). Revisões contemporâneas detalham as etapas desse processo, que se desloca do diálogo externo para a fala privada e, em seguida, para formas mais condensadas de fala interna, demonstrando que a participação verbal em atividades desafiadoras favorece a transição do plano interpsicológico para o intrapsicológico, conforme proposto por Vigotski (Vissers; Tomas; Law, 2020).

Nessa perspectiva, a linguagem não deve ser compreendida apenas como meio de expressão de ideias já formadas, mas como instrumento que reorganiza os processos atencionais e executivos, orientando culturalmente o funcionamento psíquico. Avanços teóricos recentes, inclusive em abordagens corporificadas, têm aprofundado a compreensão da fala interna. Endicott (2024), ao propor a chamada *Body Error Theory*, argumenta que a experiência da “voz interna” emerge de uma integração entre microatividades musculares subvocais e pistas auditivas sutis, reencenando corporalmente aspectos do discurso social internalizado. Embora

parta de um enfoque distinto, essa abordagem preserva a intuição vigotskiana de que a fala interna deriva de formas sociais de linguagem e que a mediação semiótica, ao ser incorporada, torna-se suporte perceptivo e motor do pensamento verbal.

No plano educacional, a linguagem desempenha papel central na mediação entre aquilo que o estudante é capaz de realizar com auxílio e aquilo que passa a realizar de modo autônomo, processo formalizado por Vigotski no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Pesquisas recentes alertam, contudo, para a redução indevida da ZDP à simples noção de “andaimagem”, enfatizando que se trata de um conceito dialético de desenvolvimento, e não de um conjunto fixo de suportes instrucionais (Xi; Lantolf, 2021). Assim, planejar interações linguísticas significa criar condições para a emergência de novas formas de pensamento, concebendo a instrução como unidade de ensino-desenvolvimento (*obuchenie*), capaz de promover reorganizações funcionais amplas no psiquismo do estudante (Smagorinsky, 2024).

No diálogo com Piaget, a literatura recente evidencia convergências e tensões. Enquanto Piaget associa o desenvolvimento da consciência à progressiva construção das estruturas operatórias, Vigotski compreende a consciência como resultado do avanço do pensamento conceitual mediado por signos, conferindo centralidade à análise semiótica (Stoltz; Weger; Da Veiga, 2024). Nessa abordagem, práticas pedagógicas baseadas no diálogo, em perguntas problematizadoras e na explicitação metalinguística não apenas expressam conhecimentos, mas os constituem, pois a apropriação de sistemas simbólicos reconfigura a própria consciência.

Vigotski (1988) afirma que todas as funções psicológicas superiores surgem inicialmente no plano social, como funções intersíquicas, para posteriormente se internalizarem, transformando-se em funções intrapsíquicas. Esse princípio sustenta a ideia de que o desenvolvimento humano é essencialmente social, ainda que possua base biológica. Segundo Oliveira (1995), um dos pilares do pensamento vigotskiano é a compreensão de que as funções mentais superiores têm suporte orgânico, mas são constituídas historicamente nas interações sociais mediadas por instrumentos e signos culturalmente produzidos.

Nesse sentido, o cérebro é concebido por Vigotski como um sistema aberto, em permanente interação com o meio, cujas estruturas e formas de funcionamento se transformam ao longo da experiência social. Essa concepção afasta-se de explicações biologizantes e reconhece o papel determinante da cultura e da linguagem na organização das funções psíquicas. O conhecimento, portanto, não resulta de uma ação direta do sujeito sobre a realidade, mas de

processos de mediação realizados por outros sujeitos, por objetos culturais e pela organização do ambiente social (Oliveira, 2003).

A teoria histórico-cultural de Vigotski busca explicar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais a partir da constituição do ser humano como sujeito social e histórico. Influenciado pelo materialismo histórico-dialético, o autor distingue a evolução biológica descrita por Darwin da evolução social proposta por Marx, sustentando que a história humana se inicia com a emergência da cultura. A adoção da postura ereta, a liberação das mãos, o desenvolvimento da coordenação olho-mão e o trabalho cooperativo criaram as condições para o surgimento da linguagem como meio de comunicação e organização da atividade coletiva (Vigotski, 1988).

Desde então, as transformações biológicas passaram a desempenhar papel secundário frente às transformações culturais. O ser humano civilizado tornou-se progressivamente dependente de sistemas simbólicos, sobretudo da linguagem verbal, que se configura como instrumento central de instrução, especialmente no contexto escolar. As palavras, enquanto signos convencionais, permitem nomear objetos, estabelecer relações, organizar experiências e comunicar significados, constituindo instrumentos indispensáveis para o raciocínio abstrato e para a construção de conceitos (Stoltz; Weger; Veiga, 2024).

11

A linguagem, assim, não apenas expressa o pensamento, mas o organiza e o transforma. Por meio dos signos, o sujeito é capaz de operar com objetos ausentes, situações hipotéticas e conceitos abstratos, ampliando suas possibilidades cognitivas. Um conceito central para a compreensão dessa dinâmica é o de mediação, definido por Oliveira (1995) como o processo de intervenção de um elemento intermediário entre o sujeito e o objeto do conhecimento, rompendo com a relação direta e imediata com o real.

Rego (2013) destaca que é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente e se apropria da cultura, sendo a linguagem o principal instrumento nesse processo. Para Lucci (2006), a linguagem constitui o mediador fundamental na formação das funções psicológicas superiores, pois organiza os signos em sistemas complexos que permitem classificar, generalizar e interpretar a realidade. Desse modo, sociedades distintas produzem modos distintos de funcionamento mental, evidenciando o caráter histórico e cultural da cognição.

Vigotski (1988) atribui à interação social papel decisivo no desenvolvimento humano, razão pela qual dedicou especial atenção ao estudo da infância. Para o autor, a aprendizagem tem origem nas relações entre as pessoas, sendo a inserção da criança em um meio social o fator

determinante para o surgimento da linguagem e para a construção de significados. A mediação linguística ocorre de forma progressiva e transforma tanto o pensamento quanto a própria linguagem, que se reorganiza à medida que novos conhecimentos são internalizados.

Nesse processo, o desenvolvimento do pensamento depende diretamente da linguagem, entendida como instrumento social do pensamento. Conforme afirma Vigotski (1988, p. 147), “o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem”. Pensamento e linguagem, portanto, mantêm uma relação de interdependência, na qual um fornece recursos ao outro em um movimento contínuo de reorganização.

A conquista da linguagem representa, assim, um marco decisivo no desenvolvimento humano, pois possibilita planejar ações, controlar impulsos, resolver problemas e regular o próprio comportamento. Os signos e palavras constituem, inicialmente, meios de contato social, mas tornam-se progressivamente instrumentos internos de organização psíquica, distinguindo o ser humano de outras espécies animais (Vigotski, 1984).

Dessa forma, a linguagem cumpre simultaneamente funções comunicativas e cognitivas. Ela emerge da necessidade de interação social, mas se converte em instrumento fundamental do pensamento, permitindo abstrair, generalizar, classificar e compreender o mundo de forma simbólica. Segundo Oliveira (1997), o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistemas de signos representa um momento crucial na história, no qual o biológico se transforma em socio-histórico, consolidando a linguagem como eixo estruturante do desenvolvimento psicológico e da vida social.

2.4 Aprendizagem para Vigotski

Rego (2013) afirma que o estudo das relações entre pensamento e linguagem constitui um dos temas mais complexos da psicologia, motivo pelo qual Vigotski dedicou grande parte de sua produção teórica à investigação das bases genéticas dessa relação. Para o autor, não existe pensamento humano desvinculado da linguagem, sendo que o momento mais significativo do desenvolvimento intelectual ocorre quando a fala e a atividade prática, inicialmente linhas independentes de desenvolvimento, convergem, dando origem às formas especificamente humanas de inteligência prática e abstrata (Vigotski, 1984).

Segundo Vigotski (1984), embora pensamento e linguagem tenham origens distintas e trajetórias iniciais independentes, em determinado momento do desenvolvimento ambos se

encontram e passam a constituir um sistema psicológico integrado, responsável pelo funcionamento cognitivo complexo. Nesse processo, a linguagem assume função central como instrumento do pensamento, pois sua função planejadora introduz mudanças qualitativas na cognição infantil, reestruturando funções como memória, atenção voluntária e formação de conceitos.

Nessa perspectiva, o ser humano constitui-se na e pela linguagem: na linguagem, por meio da interação com o coletivo; e pela linguagem, por meio do movimento dinâmico próprio do desenvolvimento histórico-cultural. Considerando que toda relação entre o ser humano e o mundo é mediada, compreende-se que existem elementos simbólicos que possibilitam a apropriação da realidade e a produção de significados. A capacidade humana de linguagem, portanto, permite às crianças planejar ações, solucionar problemas, regular comportamentos e interagir socialmente, configurando-se como um objeto histórico-cultural construído ao longo da trajetória da humanidade (Vigotski, 1988).

Historicamente, o ser humano desenvolveu sistemas de signos e símbolos para representar o mundo, registrar experiências e evocar o ausente, o que possibilitou o distanciamento da situação imediata e a vida em coletividade. Para Vigotski (1988), os signos, especialmente as palavras, constituem ferramentas fundamentais de mediação entre o sujeito e o mundo, pois permitem a comunicação, a troca de informações e a organização da atividade social. É por meio do significado das palavras que pensamento e linguagem se articulam, dando origem ao pensamento verbal e à linguagem racional.

A criança apropria-se da linguagem por meio da interação com o outro, inicialmente reproduzindo fragmentos da fala do adulto ou de seus pares, que são utilizados na resolução de problemas conforme as necessidades e os contextos vivenciados (Vigotski, 1984). Ainda que, em fases iniciais, a inteligência prática e o uso de signos possam ocorrer de forma relativamente independente, é a unidade dialética entre esses sistemas que possibilita a constituição do comportamento humano complexo. O domínio progressivo dos signos exige um período de aprendizagem, no qual a criança descobre e consolida a função simbólica da linguagem como instrumento de pensamento.

Na obra de Vigotski, a aprendizagem ocupa papel central no desenvolvimento psicológico. Conforme Oliveira (1997), é por meio da aprendizagem mediada socialmente que se desencadeiam processos internos de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente sem a inserção do indivíduo em um ambiente cultural. Evidências dessa concepção podem ser

observadas, por exemplo, nos casos das chamadas “crianças selvagens”, que, privadas de interação social, não desenvolvem funções psicológicas superiores, o que reforça a importância das relações sociais e da cultura na constituição do sujeito.

A teoria histórico-cultural defendida por Vigotski enfatiza a cooperação e reconhece o estudante como sujeito ativo em processo de construção cognitiva, sendo o social elemento decisivo da aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural da criança, uma vez que a lógica e o crescimento intelectual dependem diretamente do domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem.

De acordo com Vigotski (1984), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre em três estágios principais: a fala social, a fala egocêntrica e a fala interior. A fala social predomina até aproximadamente os três anos de idade e caracteriza-se pelo acompanhamento verbal das ações da criança, ainda de forma desorganizada. Por volta dos dois anos, o pensamento torna-se progressivamente verbal, permitindo à criança expressar simbolicamente suas ideias por meio da linguagem, processo impulsionado pelo contato com o meio cultural e, sobretudo, pela interação com os adultos (Vigotski, 2008).

À medida que a fala social se desenvolve, passa a ser utilizada como instrumento de pensamento, auxiliando a criança na compreensão do discurso do outro e na reorganização de suas próprias ações. A fala egocêntrica, que ocorre aproximadamente entre os três e seis anos de idade, antecede a ação e funciona como suporte para o planejamento de comportamentos ainda não realizados. Nessa fase, a criança fala em voz alta para organizar o próprio pensamento, sem a intenção de comunicar-se efetivamente com os demais.

Segundo Vigotski (1988), a fala egocêntrica não desaparece com o surgimento da fala social, mas transforma-se gradualmente em fala interior, processo no qual a linguagem deixa de ser exteriorizada e passa a operar internamente como pensamento reflexivo. A reflexão silenciosa, típica da idade escolar, representa essa internalização da linguagem, momento em que a criança passa a resolver problemas mentalmente, planejar ações e regular seu comportamento sem necessidade de verbalização externa.

Desse modo, Vigotski (1988) compreende o desenvolvimento da linguagem como um movimento que se desloca do plano social para o plano individual, do exterior para o interior. A fala egocêntrica representa uma etapa intermediária nesse processo, na qual a criança externaliza seu pensamento antes de internalizá-lo. Com a consolidação da fala interior, a

linguagem assume plenamente sua função psicológica superior, tornando-se instrumento fundamental da consciência, do raciocínio e da autonomia intelectual.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida evidencia que a linguagem ocupa papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), à luz da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. Mais do que instrumento de comunicação, a linguagem constitui-se como mediação cultural capaz de reorganizar o pensamento, orientar a ação e favorecer a internalização de conhecimentos. Por meio dela, estabelecem-se processos de significação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo fundamental na constituição das relações pedagógicas. Assim, práticas baseadas no diálogo, na interação e na problematização ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o estudante sujeito ativo na construção do conhecimento.

No contexto da EPT, a centralidade da linguagem é ainda mais significativa, pois essa modalidade articula formação geral, técnica e mundo do trabalho. Ao integrar teoria e prática, saber científico e saber técnico, a linguagem contribui para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação omnilateral e crítica. Desse modo, a sala de aula torna-se espaço de reflexão e produção coletiva de sentidos, no qual a mediação linguística favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

15

REFERÊNCIAS

- ALBERTE, J. S. P. (2009). Fatores biopsicossociais no envelhecimento e percepção da qualidade de vida do idoso. *Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas*.
- ALEXANDER, Robin. **A dialogic teaching companion**. Routledge, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma. *Análise Social*, v. 58, n. 3 (248), p. 512-532, 2023.
- BELLORA, R., Sgnaolin, V., Engroff, P., Dannebrock, L. G., & Diefenthaler, E. C. (2021). Transtornos de Ansiedade em Idosos. *Pan American Journal of Aging Research*.

BORGES, Liliam Faria Porto. Education, school and humanization in Marx, Engels and Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARNEY, Stephen. Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0. 2022.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Editora Universidade de Brasília, 1998.

COSTA, Camilla Oleiro da et al. Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, v. 68, n. 2, p. 92-100, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS SANTOS, Adriana Regina. Entrevista com o professor Carlos Roberto Jamil Cury: o direito à educação e a educação como um direito. **Educação em Análise**, v. 10, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/53001>. Acesso em: 06 jan. 2026.

ENDICOTT, Ronald P. Inner speech and the body error theory. **Frontiers in Psychology**, v. 15, p. 1360699, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360699>. Acesso em: 02 jan. 2026.

ENGLISH LANGUAGE INSTITUTE OF SINGAPORE. *Oracy education in Singapore: principles and practices for effective classroom talk*. Singapore: National Institute of Education, 2023.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LUCCI, Marcos Antonio. Vygotsky's proposal: sociohistoric psychology. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 10, n. 2, p. 11-11, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. **LUCKESI, CC Educação**. São Paulo: Cortez, p. 37-52, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 1995.

OLIVEIRA, Marcia Betania; DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas em prol de “fazer valer a bncc, na prática”: a educação pública é de quem?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2181, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl; APRENDIZADO, Vygotsky. *Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 45-61, 1997.

O'MADAGAIN, Cathal; TOMASELLO, Michael. Shared intentionality, reason-giving and the evolution of human culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, v. 377, n. 1843, p. 20200320, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0320>. Acesso em: 02 jan. 2026.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada, 2013.

RIGOPOULI, Kalliopi; KOTSIFAKOS, Dimitrios; PSAROMILIGKOS, Yannis. The Whale Optimization Algorithm and Markov Chain Monte Carlo-Based Approach for Optimizing Teacher Professional Development in Creative Learning Design with Technology. *Algorithms*, v. 18, n. 7, p. 407, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/a18070407>. Acesso em: 02 jan. 2026.

SMAGORINSKY, Peter. Lantolf, Vygotsky, and Learning through and about Languages. *Language Teaching Research Quarterly*, v. 46, p. 7-24, 2024.

SOUSA, Jaireilson Silva de. O trabalho como estrutura fundamental do ser social na ontologia de György Lukács. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60142>. Acesso em: 02 jan. 2026.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich; DA VEIGA, Marcelo. Consciousness and education: contributions by Piaget, Vygotsky and Steiner. *Frontiers in Psychology*, v. 15, p. 1411415, 2024.

TAVARES, Marcelo Bagata; DA SILVA BORGES, Heloisa; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Base nacional comum curricular e educação do campo no contexto amazônico. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, v. 15, n. 43, p. 54-71, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8655>. Acesso em: 06 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, v. 11, p. 85-117, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo, v. 3, 1984.

VISSERS, Constance Th WM; TOMAS, Ekaterina; LAW, James. The emergence of inner speech and its measurement in atypically developing children. *Frontiers in Psychology*, v. 11, p. 279, 2020.

WANG, Pengjin et al. Enhancing students' dialogic reflection through classroom discourse visualisation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, p. 1-23, 2025. Disponível em: <link.springer.com/article/10.1007/s11412-024-09443-2>. Acesso em: 02 jan. 2026.

XI, Jiao; LANTOLF, James P. Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 51, n. 1, p. 25-48, 2021.