

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

LEARNING AND DEVELOPMENT FROM A CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE: MEDIATION, LANGUAGE AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Sandra Maria dos Santos Vital²
Rosimeire Conceição Fávero³
Elisangela Magalhães da Silva⁴
Charlene Muller da Silva⁵
Amanda Tatiane Nunes da Costa⁶

RESUMO: Este artigo discute as relações entre aprendizagem e desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, com atenção especial à mediação, à linguagem, às interações sociais e às implicações desses conceitos para a prática pedagógica. O objetivo é compreender como a concepção vygotskyana contribui para superar leituras que reduzem o aprender à memorização, à resposta a estímulos ou ao desempenho individual isolado. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, elaborada por meio de trabalhos acadêmicos que abordam teorias da aprendizagem, Psicologia da Educação e apropriações do pensamento de Lev Vygotsky. A discussão evidencia que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e na apropriação de instrumentos e signos culturalmente produzidos, tendo a linguagem papel decisivo na reorganização das funções psicológicas. No âmbito escolar, a mediação docente assume caráter intencional: o professor organiza situações de ensino, seleciona conhecimentos, promove interlocuções e oferece apoios que possibilitam ao estudante avançar para além do que realiza de modo independente. A Zona de Desenvolvimento Proximal amplia, nesse sentido, a compreensão da avaliação e do planejamento ao direcionar o olhar para possibilidades de aprendizagem em processo. Conclui-se que a teoria histórico-cultural permanece fecunda para pensar uma educação que articule conhecimento sistematizado, participação do estudante, interação e desenvolvimento, desde que seus conceitos sejam mobilizados de maneira contextualizada e teoricamente rigorosa.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Vygotsky. Mediação. Psicologia da Educação.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

⁴ Especialização em Gestão Escolar pela FACULDADE DE CUIABÁ FAUC.

⁵ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York.

⁶ Pedagoga e licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Libras. Pós-graduada em Psicopedagogia, Libras e Fundamentos Jurídicos da Educação, com formação pelas instituições FAVENI, UNIFAEH e UNOPAR.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between learning and development from a cultural-historical perspective, with particular attention to mediation, language, social interactions, and the implications of these concepts for pedagogical practice. The aim is to understand how the Vygotskian perspective contributes to overcoming interpretations that reduce learning to memorization, responses to stimuli, or isolated individual performance. This is a qualitative, bibliographic, and analytical-interpretive study based on academic works addressing learning theories, Educational Psychology, and appropriations of Lev Vygotsky's thought. The discussion indicates that human development is constituted through social relations and the appropriation of culturally produced tools and signs, with language playing a decisive role in the reorganization of psychological functions. In school contexts, teacher mediation is intentional: teachers organize teaching situations, select knowledge, promote dialogue, and provide support that enables students to move beyond what they can accomplish independently. In this sense, the Zone of Proximal Development broadens the understanding of assessment and planning by directing attention to learning possibilities in process. It is concluded that cultural-historical theory remains a productive framework for thinking about education that articulates systematized knowledge, student participation, interaction, and development, provided that its concepts are mobilized in a contextualized and theoretically rigorous manner.

Keywords: Learning. Development. Vygotsky. Mediation. Educational Psychology.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem ocupa lugar central no debate educacional porque envolve muito mais do que a aquisição de informações. Aprender modifica modos de pensar, agir, comunicar-se e participar das práticas sociais. Por essa razão, compreender como o conhecimento é apropriado exige considerar não apenas resultados observáveis, mas também as relações que o estudante estabelece com outras pessoas, com a cultura e com os instrumentos simbólicos que organizam a experiência humana. Essa compreensão se torna especialmente relevante quando a escola busca superar práticas centradas na repetição e na transmissão unilateral de conteúdos.

As teorias da aprendizagem foram constituídas em diferentes momentos históricos e expressam concepções distintas sobre sujeito, conhecimento e desenvolvimento. Perspectivas tradicionalistas atribuíram ao professor a centralidade da ação educativa e ao aluno uma posição predominantemente receptiva. O behaviorismo voltou-se para comportamentos observáveis e para relações entre estímulos e respostas. As abordagens cognitivistas deslocaram a atenção para processos mentais e para a atividade do sujeito na construção do conhecimento, enquanto correntes humanistas enfatizaram a singularidade, a experiência e as relações interpessoais. Essa diversidade mostra que a aprendizagem não pode ser explicada por uma única dimensão (MOREIRA, 2021).

No interior desse percurso, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky produziu uma mudança importante ao situar a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais historicamente constituídas. O desenvolvimento deixa de ser entendido como resultado exclusivo da maturação biológica ou da ação individual sobre o meio. A cultura, a linguagem, os signos, os instrumentos e as interações passam a ocupar posição estruturante na explicação de como o sujeito se constitui e aprende. Nessa perspectiva, a educação escolar não é um cenário externo ao desenvolvimento; participa ativamente de sua produção quando organiza condições para a apropriação do conhecimento elaborado (SOUZA et al., 2026).

Essa formulação possui consequências diretas para a prática pedagógica. Se a aprendizagem é socialmente mediada, ensinar não corresponde apenas a apresentar conteúdos e verificar sua reprodução. O professor atua na organização de situações em que o estudante possa observar, comparar, formular relações, utilizar conceitos, dialogar e resolver problemas com apoios progressivamente reorganizados. A ação docente, portanto, não perde importância quando se reconhece a atividade do aluno. Ao contrário, torna-se mais exigente, porque requer leitura das necessidades da turma, domínio do conhecimento e capacidade de intervir sem substituir a elaboração do estudante.

A linguagem ocupa posição decisiva nesse processo. Por meio dela, os sujeitos não apenas comunicam ideias já formadas, mas organizam experiências, atribuem sentidos, planejam ações e participam de práticas culturais. A palavra possibilita que significados socialmente produzidos sejam apropriados e reelaborados. Na escola, a qualidade das interações verbais interfere na aprendizagem porque perguntas, explicações, argumentos, narrativas e confrontos de pontos de vista podem ampliar a compreensão do objeto estudado. O diálogo pedagógico, assim, não é um recurso acessório: constitui parte do próprio processo de formação do pensamento.

Outro conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que permite distinguir aquilo que o estudante realiza de forma autônoma das possibilidades que se tornam acessíveis mediante colaboração qualificada. Essa distinção desloca a avaliação de uma fotografia do desempenho já consolidado para uma leitura mais dinâmica do desenvolvimento. Em lugar de considerar somente o acerto independente, o professor pode observar como o aluno responde a pistas, perguntas, modelos parciais, interlocuções e desafios compartilhados, utilizando essas informações para planejar intervenções posteriores (SOUZA et al., 2026).

Ao mesmo tempo, a ampla circulação das ideias de Vygotsky exige cuidado. Freitas (2000) chama atenção para as formas pelas quais seu pensamento foi apropriado no Brasil, destacando a necessidade de preservar a historicidade, a base materialista e a complexidade de uma obra que não pode ser reduzida a fórmulas pedagógicas. Conceitos como mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal perdem densidade quando são transformados em sinônimos genéricos de ajuda, interação ou atividade em grupo. A utilização educacional do referencial requer, portanto, leitura crítica e atenção às relações entre seus conceitos.

Diante dessas questões, o artigo tem como objetivo compreender as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e prática pedagógica, enfatizando mediação, linguagem e Zona de Desenvolvimento Proximal. Busca-se ainda discutir como a Psicologia da Educação pode colaborar para uma leitura não reducionista do desenvolvimento infantil e analisar implicações do referencial vygotskyano para o planejamento, a avaliação e a organização das interações escolares.

A relevância do estudo reside na permanência de problemas que atravessam o cotidiano educacional: práticas que valorizam a memorização sem compreensão, avaliações concentradas apenas no produto final, dificuldades em diferenciar apoio de substituição da ação do estudante e usos superficiais de conceitos psicológicos. Retomar a teoria histórico-cultural permite examinar esses problemas sem transformar a Psicologia em receituário didático. Trata-se de compreender princípios capazes de sustentar decisões pedagógicas contextualizadas.

4

O texto está organizado em três eixos teóricos. O primeiro discute aprendizagem e desenvolvimento no campo da Psicologia da Educação. O segundo aborda mediação, linguagem e constituição social das funções psicológicas. O terceiro analisa a Zona de Desenvolvimento Proximal e suas implicações para a ação docente. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico e desenvolve-se a análise dos principais argumentos encontrados nos materiais estudados, finalizando com considerações sobre os desafios de uma prática pedagógica coerente com a perspectiva histórico-cultural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem, desenvolvimento e Psicologia da Educação

A Psicologia da Educação contribui para o campo pedagógico quando oferece instrumentos conceituais para compreender processos de aprendizagem e desenvolvimento sem

reduzir o estudante a resultados escolares. A criança que aprende participa de relações familiares, comunitárias e institucionais, mobiliza experiências anteriores e se encontra em determinado momento de desenvolvimento. Isso significa que dificuldades, avanços e formas de participação precisam ser interpretados no interior de uma rede de fatores, e não como características isoladas do indivíduo.

Moreira (2021) apresenta a aprendizagem como processo complexo, relacionado a dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais. A autora contrapõe essa compreensão à ideia de que aprender seria apenas repetir informações ou memorizar conteúdos. Tal observação é importante para a escola porque evidencia a insuficiência de práticas que confundem reprodução imediata com apropriação efetiva. O estudante pode repetir uma definição e, ainda assim, não mobilizá-la para interpretar uma situação nova; de modo inverso, pode demonstrar compreensão por meio de estratégias que não coincidem exatamente com o modelo inicialmente apresentado pelo professor.

As diferentes teorias da aprendizagem ajudam a perceber que toda prática educativa se apoia, de maneira explícita ou implícita, em uma ideia sobre como o sujeito aprende. Quando o ensino privilegia exposição, cópia e repetição, aproxima-se de uma concepção em que o aluno recebe e reproduz conteúdos. Quando organiza situações de investigação, comparação, argumentação e construção de relações, pressupõe maior atividade intelectual do estudante. Não se trata de classificar automaticamente cada aula em uma corrente teórica, mas de reconhecer que escolhas metodológicas carregam pressupostos sobre conhecimento, desenvolvimento e papel docente.

Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem adquire sentido particular porque se vincula à apropriação da cultura. O ser humano nasce em um mundo já organizado por linguagens, práticas, objetos, conhecimentos e formas de relação produzidos historicamente. Seu desenvolvimento ocorre na participação nesse universo cultural. Assim, capacidades psicológicas complexas não são explicadas apenas por disposições internas; constituem-se à medida que o sujeito participa de atividades sociais mediadas e transforma essas formas de relação em recursos de sua própria atividade (SOUZA et al., 2026).

Essa compreensão altera a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Em leituras maturacionistas, o ensino deveria aguardar a consolidação de determinadas capacidades para então propor novas aprendizagens. Vygotsky desloca essa lógica ao defender que o ensino

adequadamente organizado pode mobilizar processos de desenvolvimento ainda em formação. A aprendizagem escolar ganha, portanto, uma dimensão prospectiva: trabalha com capacidades existentes, mas também com possibilidades que emergem na colaboração e podem vir a constituir formas mais autônomas de ação.

O desenvolvimento não deve ser entendido como uma sequência linear e uniforme. Crianças da mesma idade podem apresentar percursos distintos, repertórios culturais diversos e diferentes formas de responder às situações de ensino. Isso não significa abandonar objetivos comuns ou reduzir expectativas. Significa reconhecer que a apropriação do conhecimento pode exigir mediações diferenciadas. A Psicologia da Educação contribui justamente quando ajuda o professor a observar processos, compreender manifestações do desenvolvimento e construir intervenções que preservem o acesso ao conhecimento.

Moreira (2021) também discute a relevância da ludicidade no desenvolvimento infantil. O brincar cria situações em que a criança utiliza linguagem, imaginação, regras, movimentos e relações sociais, podendo ampliar formas de ação que ultrapassam seu comportamento cotidiano. No referencial vygotskyano, a brincadeira possui valor por reorganizar relações entre significado, ação e regras, e não apenas por tornar a atividade agradável. Em contexto educativo, seu potencial depende da intencionalidade, da adequação às necessidades das crianças e das possibilidades de interação que a situação oferece.

6

A presença do lúdico, entretanto, não substitui o trabalho pedagógico com conhecimentos sistematizados. Uma atividade pode ser divertida e produzir pouca elaboração conceitual; outra, aparentemente simples, pode gerar relações intelectuais importantes. O critério pedagógico não está no formato externo da proposta, mas no que ela permite ao estudante fazer com o conhecimento. Cabe ao professor analisar quais operações a atividade mobiliza, que linguagem exige, que tipo de colaboração favorece e como se articula aos objetivos de aprendizagem.

Essa discussão impede uma oposição simplista entre ensino estruturado e participação ativa. A criança não precisa escolher entre receber tudo pronto ou descobrir sozinha. O ensino pode ser intencional sem ser mecânico; pode apresentar conceitos e, simultaneamente, criar espaço para perguntas, relações e elaboração. A perspectiva histórico-cultural oferece elementos para compreender essa articulação porque concebe a aprendizagem como processo mediado, no qual a ação do outro participa da constituição da autonomia futura.

A escola assume, assim, responsabilidade específica. Embora a aprendizagem aconteça em múltiplos espaços sociais, a instituição escolar organiza o acesso a formas sistematizadas de conhecimento que não se desenvolvem espontaneamente na vida cotidiana. Esse trabalho requer planejamento, sequenciação, acompanhamento e intervenções capazes de relacionar experiências dos estudantes a conceitos mais elaborados. A aprendizagem escolar torna-se parte do desenvolvimento quando amplia qualitativamente os modos de pensar, interpretar e agir.

2.2 Mediação, linguagem e constituição social do sujeito

O conceito de mediação é uma das categorias mais conhecidas da teoria histórico-cultural e também uma das mais sujeitas a simplificações. Em sentido vygotskyano, a relação do ser humano com o mundo não é direta. Instrumentos e signos, produzidos historicamente, transformam a atividade e permitem novas formas de organização psicológica. Um instrumento técnico amplia possibilidades de ação sobre a realidade externa; os signos, entre os quais a linguagem ocupa lugar privilegiado, reorganizam processos como memória, atenção, planejamento e resolução de problemas (SOUZA et al., 2026).

Essa concepção permite compreender por que a cultura não funciona apenas como cenário do desenvolvimento. Ela oferece meios pelos quais o próprio funcionamento psicológico se transforma. Ao apropriar-se de sistemas de escrita, formas de contagem, conceitos científicos, mapas, esquemas, narrativas e modos de argumentação, o sujeito não acrescenta simplesmente informações a uma estrutura mental já pronta. Ele passa a dispor de recursos simbólicos que modificam a maneira de lembrar, comparar, antecipar, classificar e interpretar.

A linguagem participa intensamente desse processo. Nas interações sociais, a criança encontra palavras e significados que circulam antes de sua apropriação individual. Ao utilizá-los em situações compartilhadas, passa gradualmente a empregá-los para orientar a própria ação. A passagem do plano social para formas internalizadas não corresponde a uma cópia do exterior para o interior. Há transformação, reconstrução e produção de novas relações psicológicas. Por isso, internalização não deve ser confundida com memorização passiva.

No cotidiano escolar, essa compreensão amplia o valor das interações discursivas. Explicar como chegou a uma resposta, ouvir a estratégia de um colega, formular uma pergunta, justificar uma escolha ou reconstruir oralmente um procedimento são ações que tornam o pensamento objeto de elaboração. O professor pode utilizar a linguagem para orientar a atenção,

explicitar relações e provocar deslocamentos conceituais, mas precisa evitar que a sua fala ocupe todo o espaço intelectual da aula.

A mediação docente não se resume, portanto, à presença física do professor entre o aluno e o conteúdo. Ela envolve escolhas sobre o que ensinar, como organizar a situação, quais instrumentos disponibilizar, que perguntas formular, quando oferecer uma pista e quando permitir tempo para tentativa. O caráter pedagógico da mediação está na intencionalidade e na relação com o objeto de conhecimento. Uma ajuda excessiva pode produzir dependência; uma ausência de apoio pode manter o estudante diante de uma tarefa inacessível.

Freitas (2000), ao discutir as apropriações brasileiras do pensamento de Vygotsky, ressalta a importância de compreender sua obra em diálogo com seu contexto histórico e com sua fundamentação teórica. A autora problematiza leituras que aproximam indiscriminadamente Vygotsky de perspectivas construtivistas ou de discursos do “aprender a aprender”, como se as diferenças epistemológicas fossem secundárias. Essa advertência é relevante porque a circulação escolar de conceitos psicológicos frequentemente elimina tensões e transforma categorias complexas em expressões de uso genérico.

Preservar a especificidade do conceito de mediação significa reconhecer que nem toda interação produz, por si só, desenvolvimento. Uma conversa pode permanecer superficial; um trabalho em grupo pode apenas dividir tarefas; um recurso tecnológico pode reforçar a passividade. O que importa é a qualidade da atividade e a forma como os instrumentos culturais são mobilizados para ampliar a compreensão. A mediação precisa criar condições para que o estudante opere com conhecimentos e modos de pensamento que ainda não domina plenamente.

A mesma cautela vale para a ideia de protagonismo. A perspectiva histórico-cultural não exige o desaparecimento do professor para que o estudante seja ativo. A atividade do aluno se desenvolve em relações organizadas socialmente. O docente seleciona conhecimentos, apresenta problemas, sistematiza conceitos e acompanha processos. A participação discente não elimina essa responsabilidade; exige que ela seja exercida de modo a favorecer apropriação e crescente independência.

A linguagem também evidencia o caráter social da consciência. Os significados que circulam nas palavras são construções históricas, mas cada sujeito os encontra em situações concretas, marcadas por experiências e relações específicas. A escola trabalha nessa tensão entre o conhecimento compartilhado e os sentidos que os estudantes produzem. Ensinar um conceito

envolve introduzir o aluno em uma rede de significações e, ao mesmo tempo, acompanhar como ele estabelece relações entre o novo conteúdo e aquilo que já conhece.

Essa dimensão é particularmente importante na alfabetização, na matemática e nas ciências. Aprender a escrever não é apenas dominar traçados; envolve apropriar-se de um sistema simbólico. Compreender uma operação matemática exige mais do que repetir um algoritmo; requer relações conceituais. Estudar um fenômeno científico implica aprender formas específicas de explicar, argumentar e utilizar evidências. Em todos esses casos, instrumentos e signos reorganizam a atividade intelectual.

As tecnologias digitais acrescentam novos instrumentos às práticas culturais contemporâneas. Souza et al. (2026) observam que seu potencial formativo não é automático: depende de objetivos pedagógicos, participação ativa, acompanhamento docente e reflexão crítica. Essa observação impede que a mediação seja transferida ingenuamente para a tecnologia. Plataformas, aplicativos e sistemas de inteligência artificial podem oferecer informações e feedback, mas a formação escolar continua exigindo seleção, interpretação, problematização e relações humanas.

Em uma perspectiva histórico-cultural, o desafio não é escolher entre recursos tradicionais e digitais, mas compreender que qualquer instrumento participa de uma atividade socialmente organizada. Um livro, um caderno, um jogo ou uma ferramenta digital pode ampliar possibilidades de aprendizagem quando integrado a um problema pedagógico claro. Sem essa articulação, o recurso tende a se tornar finalidade em si mesmo e pouco contribui para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento.

2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal, ensino e ação docente

A Zona de Desenvolvimento Proximal constitui uma das formulações de Vygotsky mais utilizadas no campo educacional. Em termos gerais, refere-se à distância entre aquilo que o estudante consegue realizar de modo independente e aquilo que consegue fazer com a colaboração de um adulto ou de parceiros mais experientes. O conceito introduz uma leitura dinâmica do desenvolvimento porque não se limita às capacidades já consolidadas; volta-se também aos processos que estão em formação e podem ser mobilizados por meio da atividade compartilhada (SOUZA et al., 2026).

Essa formulação modifica a compreensão da avaliação. Quando o olhar se concentra exclusivamente no desempenho autônomo, registra-se apenas uma parte do processo. Dois estudantes que obtêm o mesmo resultado inicial podem responder de maneira muito diferente às intervenções. Um pode avançar com uma pergunta simples; outro pode necessitar de reorganização da tarefa, demonstração parcial ou apoio material. Observar essas respostas fornece informações relevantes sobre possibilidades de aprendizagem e sobre o tipo de mediação mais adequado.

A avaliação, nesse sentido, aproxima-se do planejamento. O professor não utiliza a informação apenas para classificar o que foi aprendido, mas para decidir os próximos passos do ensino. Se uma criança resolve determinada situação somente com apoio concreto, esse dado orienta a proposição de experiências que mantenham o desafio e favoreçam novas formas de representação. Se outra já realiza o procedimento com autonomia, pode ser convidada a explicar relações, comparar estratégias ou enfrentar problemas mais complexos.

A colaboração, entretanto, não deve ser entendida como qualquer ajuda. Fazer pelo estudante aquilo que ele poderia construir com apoio retira da situação seu potencial de desenvolvimento. A intervenção produtiva oferece elementos suficientes para que o aluno avance, preservando sua participação intelectual. Perguntas que orientam a atenção, pistas graduadas, exemplos contrastivos, materiais de apoio e diálogo entre pares podem cumprir essa função quando utilizados de acordo com a necessidade observada.

O conceito também impede que as dificuldades sejam tratadas como limites definitivos. O desempenho atual não encerra as possibilidades do sujeito. Isso possui forte implicação pedagógica, sobretudo em contextos marcados por diferenças de ritmo e repertório. A escola precisa reconhecer necessidades concretas sem transformar diagnósticos, notas ou erros em previsões rígidas sobre o futuro. A pergunta deixa de ser apenas “o que o estudante não sabe?” e passa a incluir “em que condições ele consegue avançar?”.

Moreira (2021) ressalta que o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais e que as práticas educativas precisam considerar características e necessidades das crianças. Essa perspectiva converge, no plano pedagógico, com a necessidade de observar o estudante em atividade e de ajustar os apoios sem reduzir os objetivos. A diferenciação não significa oferecer um currículo empobrecido, mas construir vias de acesso que permitam participação significativa no mesmo horizonte formativo.

O brincar oferece um exemplo expressivo. Em situações imaginárias, a criança pode agir segundo regras, assumir papéis, utilizar objetos simbolicamente e regular o próprio comportamento de maneiras que ultrapassam ações habituais. A brincadeira cria possibilidades de desenvolvimento justamente porque articula imaginação, linguagem, regras e interação. Na escola, isso exige que o lúdico seja compreendido como atividade com potencial formativo, e não como simples intervalo entre momentos considerados “sérios” de aprendizagem (MOREIRA, 2021).

A ação docente precisa considerar também o conhecimento que está em jogo. Não existe Zona de Desenvolvimento Proximal abstrata, separada da atividade. As possibilidades de avanço aparecem em relação a tarefas, instrumentos, interlocutores e conteúdos específicos. Um estudante pode necessitar de apoio em leitura e demonstrar grande autonomia em resolução de problemas matemáticos; pode argumentar oralmente com desenvoltura e ainda precisar de mediação para registrar por escrito suas ideias. O planejamento deve partir dessas relações concretas.

Essa leitura ajuda a evitar a transformação da ZDP em técnica de ensino. O conceito não prescreve uma sequência universal de passos nem autoriza a ideia de que qualquer trabalho coletivo produz aprendizagem. Ele oferece uma forma de compreender a relação entre desenvolvimento atual, colaboração e possibilidades emergentes. Sua utilização pedagógica exige observação, conhecimento do conteúdo e sensibilidade para ajustar intervenções.

Freitas (2000) alerta para a necessidade de evitar apropriações que desloquem Vygotsky de sua base teórica e o convertam em justificativa para tendências pedagógicas já existentes. Aplicada à ZDP, essa advertência significa não reduzir o conceito a uma expressão conveniente para designar reforço, monitoria ou simples auxílio. O desenvolvimento proximal diz respeito a processos em constituição e à maneira como a relação social pode se transformar em recurso psicológico do próprio sujeito.

O professor assume, portanto, papel de mediador cultural. Essa expressão envolve mais do que acompanhar atividades: significa organizar o encontro do estudante com conhecimentos que ampliem suas formas de pensamento. A docência requer decidir quais problemas são intelectualmente relevantes, que conceitos precisam ser sistematizados, quais instrumentos podem apoiar a atividade e como a interação será organizada. A autonomia do estudante é construída nesse percurso, não pressuposta como ponto de partida.

A prática pedagógica coerente com esse entendimento combina exigência e apoio. Expectativas muito baixas podem restringir oportunidades de desenvolvimento; desafios sem mediação podem produzir afastamento e repetidos fracassos. Entre esses extremos, o ensino busca criar situações acessíveis, porém não triviais, nas quais o estudante precise mobilizar recursos existentes e construir novas formas de ação. É nesse movimento que aprendizagem e desenvolvimento se articulam.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. Sua elaboração ocorreu por meio de trabalhos acadêmicos voltados às teorias da aprendizagem, à Psicologia da Educação, ao desenvolvimento infantil e às apropriações da teoria histórico-cultural no campo educacional. A escolha desse percurso permitiu reunir contribuições que discutem tanto os fundamentos conceituais da aprendizagem quanto suas implicações para a prática pedagógica.

O procedimento de leitura foi orientado pelo problema do estudo e pelos conceitos considerados centrais para a discussão. Foram examinados argumentos relativos à aprendizagem, desenvolvimento, mediação, linguagem, interação social, papel docente, ludicidade e Zona de Desenvolvimento Proximal. Em vez de organizar a análise como resumo sucessivo das produções consultadas, optou-se pela construção de eixos temáticos capazes de colocar os argumentos em diálogo e evidenciar aproximações, tensões e implicações educacionais.

A análise considerou a especificidade de cada produção. O trabalho de Moreira (2021) discute Psicologia na Educação e desenvolvimento infantil, abordando teorias da aprendizagem e ludicidade. Freitas (2000) problematiza a recepção brasileira do pensamento de Vygotsky e chama atenção para leituras que podem descaracterizar sua fundamentação. Souza et al. (2026) apresentam uma reconstrução das teorias da aprendizagem e aprofundam categorias da teoria histórico-cultural, relacionando-as a desafios pedagógicos contemporâneos. Esses diferentes enfoques foram articulados sem pressupor equivalência entre seus objetivos ou referenciais.

A interpretação privilegiou paráfrases e sínteses conceituais, preservando a autoria das ideias mobilizadas. A análise não buscou produzir generalizações empíricas sobre escolas ou estudantes, uma vez que o material utilizado é de natureza bibliográfica. As conclusões são

apresentadas como proposições teórico-pedagógicas que podem orientar novas investigações e contribuir para a reflexão docente, devendo ser contextualizadas diante das condições concretas de cada instituição.

A organização dos resultados seguiu quatro núcleos: superação de concepções passivas de aprendizagem; mediação e linguagem como elementos constitutivos do desenvolvimento; Zona de Desenvolvimento Proximal como referência para planejamento e avaliação; e cuidados necessários à apropriação pedagógica do pensamento vygotskyano. Essa estrutura foi adotada para evitar repetição descritiva e concentrar a discussão nas relações entre teoria e prática.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise evidencia, inicialmente, que as concepções de aprendizagem presentes nos materiais consultados convergem na crítica à redução do aprender à memorização. Moreira (2021) destaca a complexidade do processo e sua relação com diferentes dimensões do desenvolvimento. Souza et al. (2026), ao retomarem a teoria histórico-cultural, situam a aprendizagem na apropriação socialmente mediada dos conhecimentos produzidos historicamente. Em ambos os casos, o estudante não pode ser compreendido como recipiente de informações.

Essa constatação tem consequências para o planejamento. Se o objetivo é promover apropriação e não apenas reprodução, as atividades precisam exigir operações intelectuais que tornem o conhecimento funcional para o estudante. Comparar, explicar, classificar, justificar, representar, relacionar e resolver problemas são ações que permitem observar como o conteúdo está sendo compreendido. A exposição docente continua necessária em muitos momentos, mas precisa integrar um percurso no qual o aluno também opere com aquilo que aprende.

O segundo resultado refere-se à centralidade da mediação. A teoria histórico-cultural mostra que a relação do sujeito com a realidade é organizada por instrumentos e signos. No ambiente escolar, isso amplia a compreensão do papel dos materiais, da linguagem e da intervenção docente. Um recurso pedagógico não possui valor formativo isoladamente; sua contribuição depende da atividade em que é inserido e das relações que possibilita. O mesmo material pode servir à repetição mecânica ou à elaboração conceitual, conforme a forma como a situação é organizada.

A mediação docente aparece, assim, como trabalho intelectual de organização. O professor seleciona conteúdos, antecipa dificuldades, propõe perguntas, oferece instrumentos, observa respostas e reorganiza intervenções. Essa atuação difere tanto da transmissão rígida quanto da ideia de que o aluno deve construir sozinho todo conhecimento. A colaboração qualificada não diminui a autonomia; cria condições para que formas inicialmente compartilhadas de ação se tornem progressivamente recursos do próprio estudante.

A linguagem é decisiva nesse movimento porque permite transformar a experiência em objeto de reflexão. Quando o aluno explica um procedimento, precisa organizar relações e escolher palavras. Ao ouvir outra explicação, encontra um modo diferente de estruturar o problema. Quando o professor pergunta “como você pensou?” ou “o que mudou entre estas situações?”, desloca a atenção do resultado para as relações que o sustentam. Essas práticas tornam visíveis processos que uma avaliação baseada somente em respostas finais não alcança.

A análise também mostra que a interação não deve ser romantizada. A presença de colegas, por si só, não garante desenvolvimento. Trabalhos em grupo podem reproduzir desigualdades de participação, permitir que um estudante execute a tarefa pelos demais ou limitar-se à divisão de partes independentes. Para assumir caráter mediador, a colaboração precisa ser organizada em torno de um problema compartilhado, com circulação de argumentos e responsabilidade intelectual dos participantes.

14

O terceiro núcleo diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal. Souza et al. (2026) ressaltam que o conceito desloca a avaliação para além daquilo que o estudante já realiza de modo autônomo. Essa mudança é particularmente fecunda para a prática escolar porque permite interpretar a ajuda como fonte de informação. O modo como o aluno responde à mediação revela possibilidades de aprendizagem que não aparecem em uma tarefa completamente independente.

Esse entendimento favorece uma avaliação formativa. Em vez de utilizar o erro apenas para atribuir uma nota, o professor pode investigá-lo: o estudante compreendeu o enunciado? Reconheceu os dados relevantes? Consegue avançar quando a situação é representada de outra forma? Uma pergunta intermediária modifica seu raciocínio? A resposta a essas questões ajuda a definir intervenções e a selecionar novos desafios. Avaliar passa a fazer parte do ensino.

A perspectiva é especialmente importante quando existem diferenças acentuadas entre os estudantes. Uma turma não constitui um conjunto homogêneo, e a igualdade de oportunidades não se realiza pela oferta idêntica de apoios. Alguns alunos precisam de recursos

concretos, outros de pistas verbais, outros de mais tempo ou de interlocução com pares. A diferenciação pedagógica pode preservar objetivos comuns enquanto modifica os caminhos de acesso e as formas de participação.

Nesse ponto, as contribuições de Moreira (2021) sobre desenvolvimento infantil e ludicidade acrescentam uma dimensão concreta. O brincar, quando adequado às características das crianças e integrado a objetivos educacionais, pode favorecer linguagem, interação, imaginação, coordenação e elaboração de regras. Seu valor não decorre apenas do prazer, mas das ações que a criança realiza e das relações que estabelece. A atividade lúdica torna-se pedagogicamente relevante quando abre possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O lúdico também evidencia que aprendizagem e emoção não são processos separados no cotidiano da criança. Interesse, segurança para tentar, possibilidade de participar e qualidade das relações interferem na maneira como ela se envolve com a atividade. Isso não significa transformar a escola em espaço de entretenimento permanente. Significa reconhecer que a disposição para agir intelectualmente é atravessada por experiências sociais e afetivas e que o professor precisa considerar essa dimensão ao organizar situações de ensino.

Outro resultado importante é a necessidade de rigor na apropriação do pensamento de Vygotsky. Freitas (2000) mostra que a circulação de suas ideias no Brasil foi marcada por debates e leituras distintas. Essa observação continua pertinente porque conceitos muito difundidos tendem a ser utilizados de forma descontextualizada. Quando mediação se torna sinônimo de qualquer ajuda e ZDP passa a significar simplesmente “o que o aluno ainda não sabe”, perde-se a relação entre cultura, atividade social e desenvolvimento que sustenta a teoria.

A fidelidade teórica não exige repetir literalmente formulações do autor nem impedir diálogos com problemas contemporâneos. Exige preservar relações conceituais fundamentais. A aprendizagem é histórica e social; a linguagem e os signos reorganizam as funções psicológicas; a colaboração pode mobilizar processos em desenvolvimento; o ensino possui papel ativo na formação. Esses princípios podem ser reinterpretados diante de novas condições, desde que não sejam reduzidos a slogans metodológicos.

As tecnologias digitais tornam esse cuidado ainda mais necessário. Souza et al. (2026) assinalam que novos instrumentos podem ampliar acesso, interação e produção de conhecimento, mas seu potencial depende da mediação pedagógica. Uma ferramenta que fornece respostas imediatas pode apoiar a aprendizagem ou favorecer dependência, conforme a

atividade proposta. O critério não é a presença da tecnologia, mas o tipo de operação intelectual que ela possibilita e a forma como o professor organiza seu uso.

Essa discussão alcança diretamente a inteligência artificial. Sistemas capazes de produzir textos, explicações e respostas podem funcionar como instrumentos culturais, mas não substituem a responsabilidade docente pela seleção de conhecimentos, pela problematização e pela avaliação do processo. Se utilizados apenas para entregar produtos prontos, podem reduzir a atividade do estudante. Quando inseridos em tarefas de comparação, revisão, verificação e argumentação, podem integrar situações mais complexas de aprendizagem. A mediação humana permanece necessária para definir finalidade, critérios e limites.

A teoria histórico-cultural também contribui para pensar a formação docente. Compreender mediação não é decorar uma definição; exige saber analisar atividades. O professor precisa perguntar que conhecimento está sendo apropriado, quais signos e instrumentos estão em uso, que relações sociais sustentam a tarefa, onde o estudante encontra obstáculos e que apoio pode favorecer um avanço sem retirar sua ação. Essa capacidade se desenvolve pela articulação entre estudo teórico, observação e reflexão sobre a prática.

A formação inicial e continuada ganha relevância porque interpretações simplificadas frequentemente chegam à escola por meio de resumos, esquemas ou discursos metodológicos. Freitas (2000) já apontava a importância de uma leitura crítica das apropriações de Vygotsky. A aproximação com a obra e com estudos que preservem sua historicidade permite ao professor diferenciar conceitos, reconhecer controvérsias e evitar a utilização meramente decorativa do referencial.

No plano curricular, a perspectiva analisada reafirma o valor do conhecimento sistematizado. Reconhecer a atividade do estudante não significa substituir conteúdos por experiências espontâneas. A escola amplia o desenvolvimento justamente porque possibilita acesso a formas culturais elaboradas que ultrapassam o cotidiano imediato. O desafio está em organizar esse acesso de modo que o estudante não apenas receba informações, mas aprenda a operar com conceitos, linguagens e procedimentos.

A relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento escolar merece atenção. As experiências prévias oferecem pontos de partida e sentidos para a aprendizagem, mas o trabalho pedagógico precisa produzir deslocamentos. Um conceito científico não é simples nomeação mais sofisticada da experiência comum; integra sistemas de relações e formas específicas de

explicação. A mediação docente ajuda o estudante a transitar entre essas formas de conhecimento, reconhecendo aproximações e diferenças.

A avaliação coerente com essa concepção precisa acompanhar transformações. Registros de estratégias, versões de uma produção, explicações orais, resolução comentada de problemas e observações durante atividades compartilhadas podem revelar mudanças que uma prova final não mostra. Isso não elimina instrumentos tradicionais, mas amplia o conjunto de evidências utilizado pelo professor. O foco passa a incluir o percurso e as condições em que o desempenho se modifica.

A análise sugere ainda que autonomia não deve ser confundida com ausência de apoio. A independência é resultado de processos de apropriação. Em muitos casos, o estudante primeiro realiza uma ação com orientação, depois utiliza apoios mais discretos e, finalmente, passa a executá-la de modo autônomo. Retirar a mediação precocemente pode interromper esse processo; mantê-la de forma excessiva pode impedir que o aluno assuma controle sobre a própria atividade. A docência exige regular essa transição.

Esse equilíbrio também se aplica à ludicidade. O professor pode organizar brincadeiras com regras, jogos de linguagem, situações imaginárias e desafios que favoreçam desenvolvimento, sem transformar cada experiência em exercício escolar disfarçado. A intencionalidade não precisa eliminar a abertura própria do brincar. O desafio consiste em reconhecer o potencial formativo da atividade e acompanhar como as crianças utilizam linguagem, negociam regras, representam papéis e constroem soluções.

As implicações discutidas não constituem uma receita universal. Turmas, etapas de ensino, conteúdos e condições institucionais variam significativamente. A teoria histórico-cultural oferece categorias para interpretar a prática, não um conjunto fechado de procedimentos. A qualidade da intervenção depende do conhecimento do professor sobre o conteúdo, sobre os estudantes e sobre as condições concretas em que o ensino ocorre.

Em síntese, os materiais analisados permitem compreender a aprendizagem como processo social, cultural e mediado, no qual o desenvolvimento não antecede passivamente o ensino. A escola pode criar condições para que os estudantes se apropriem de conhecimentos e reorganizem suas formas de pensamento. Essa possibilidade depende de uma prática que articule objetivos claros, mediações ajustadas, linguagem, colaboração, avaliação processual e compromisso com o conhecimento sistematizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada permitiu compreender que a perspectiva histórico-cultural amplia o conceito de aprendizagem ao situá-lo no interior das relações entre sujeito, cultura, linguagem e atividade social. O estudante não aprende apenas porque recebe informações ou responde a estímulos, mas porque participa de práticas mediadas nas quais se apropria de instrumentos e signos construídos historicamente. Essa concepção desloca o olhar pedagógico do produto isolado para os processos que tornam possível a transformação do pensamento.

A mediação mostrou-se uma categoria decisiva para compreender a ação docente. Ensinar não significa substituir o estudante nem aguardar que ele descubra sozinho os conhecimentos escolares. O professor organiza situações, seleciona conteúdos, oferece instrumentos, formula perguntas, acompanha respostas e sistematiza relações conceituais. A qualidade dessa intervenção está em criar condições para que formas inicialmente compartilhadas de ação se convertam, progressivamente, em recursos do próprio aluno.

A linguagem participa desse movimento como instrumento de comunicação e de organização psicológica. Falar, escrever, explicar, argumentar e utilizar sistemas simbólicos não são apenas maneiras de demonstrar um conhecimento previamente formado; são atividades por meio das quais o pensamento se reorganiza. Por isso, práticas pedagógicas que ampliam a interlocação e exigem elaboração discursiva podem favorecer aprendizagens mais consistentes.

A Zona de Desenvolvimento Proximal contribui para uma concepção prospectiva de ensino e avaliação. Ao considerar aquilo que o estudante consegue realizar com colaboração, o professor identifica possibilidades que ainda não aparecem no desempenho autônomo. Essa leitura permite planejar apoios mais precisos, evitar expectativas rígidas e acompanhar o processo pelo qual a participação assistida se transforma em maior independência.

O estudo também evidenciou a necessidade de cautela na utilização educacional de Vygotsky. A ampla difusão de seus conceitos favoreceu sua presença na formação docente, mas também abriu espaço para simplificações. Preservar a historicidade e a articulação interna da teoria é condição para que mediação, linguagem e desenvolvimento proximal não sejam reduzidos a expressões genéricas. O referencial ganha força quando ajuda a interpretar problemas concretos, e não quando funciona apenas como legitimação terminológica de práticas já estabelecidas.

No contexto contemporâneo, marcado pela presença crescente de tecnologias digitais e sistemas de inteligência artificial, essa reflexão torna-se ainda mais relevante. Novos instrumentos podem ampliar possibilidades de acesso e produção, mas não tornam dispensável a mediação humana. O valor pedagógico de qualquer recurso depende das atividades que organiza, dos conhecimentos que mobiliza e da capacidade de promover análise, diálogo e autoria.

Conclui-se que a teoria histórico-cultural permanece fecunda para pensar práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano. Sua contribuição não está em oferecer um método pronto, mas em sustentar uma compreensão na qual aprender envolve apropriação cultural, participação social e transformação qualitativa das formas de pensamento. Para a escola, isso significa assumir o ensino como atividade intencional capaz de criar possibilidades de desenvolvimento, articulando conhecimento sistematizado, interação e crescente autonomia do estudante.

Como desdobramento, novas investigações podem examinar de forma empírica como diferentes tipos de mediação se realizam em situações de alfabetização, matemática, ciências, brincadeira e uso de tecnologias, observando especialmente os processos pelos quais os estudantes passam de ações compartilhadas a formas mais autônomas de compreensão. Estudos dessa natureza podem aproximar ainda mais o debate teórico das condições concretas do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 10/11, p. 9-28, 2000.

MOREIRA, Renata Taborda. *Psicologia na educação: a importância da Psicologia no desenvolvimento e aprendizado da criança*. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – UNIC, Rondonópolis, 2021.

SOUZA, Marileide Carvalho de et al. Da gênese das teorias da aprendizagem à teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky: fundamentos, contribuições para a educação contemporânea e desafios da prática pedagógica. *Revista REGEO*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 8, p. 1-36, 2026. DOI: 10.56238/revgeovi7n8-217.