

APRENDIZAGEM COLABORATIVA À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY: DA COGNIÇÃO À AVALIAÇÃO ESCOLAR

COLLABORATIVE LEARNING IN LIGHT OF VYGOTSKY'S SOCIOCULTURAL THEORY: FROM COGNITION TO SCHOOL ASSESSMENT

APRENDIZAJE COLABORATIVO A LA LUZ DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY: DE LA COGNICIÓN A LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Innaê Cerqueira Ferreira Gonçalves Nascimento¹

Cleison Almeida Nunes²

Kathleen Gonçalves Sampaio Stefanelli³

Sandra Maria Barbosa Silva⁴

Rubens Sergio Dutra de Oliveira⁵

Thiago Nilton Alves Pereira⁶

Ruhena Kelber Abrão⁷

RESUMO: Este artigo buscou trabalhar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky em articulação com aprendizagem colaborativa, examinando o percurso da constituição das funções psicológicas superiores até a avaliação escolar. A partir do pressuposto de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, compreendeu-se a aprendizagem como um processo eminentemente social. Em seguida, discutiu-se a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço vivo de mediação entre professores e estudantes, evidenciando a colaboração como princípio formativo tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. Por fim, a discussão foi ampliada para o campo da avaliação escolar, articulando a perspectiva vygotskyana à crítica de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, sobre os riscos de barbárie nas instituições educativas, de modo a defender uma concepção de uma avaliação mediadora, e dialógica e comprometida com as condições concretas de vida dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social como os observados no estado do Tocantins.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem colaborativa. Avaliação escolar.

¹ Mestranda em Educação (PPPG). Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora Pedagógica Estadual.

² Especialista em Gestão Pública local pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Servidor Público Municipal de Palmas.

³ Mestranda em Educação (PPPG). Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora Pedagógica da Afya Faculdade de Ciências Médicas - Afya Palmas.

⁴ Mestra em Educação (PPPG). Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pró-reitora de Administração e Finanças do Centro Universitário ITOP/UNITOP.

⁵ Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação (PPGE). Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

⁶ Docente do curso de Doutorado em Educação na Amazônia. Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde na Faculdade (CEPELS). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁷ Docente do curso de Doutorado em Educação na Amazônia. Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde na Faculdade (CEPELS). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ABSTRACT: This article explores the foundations of Vygotsky's Historical-Cultural Theory in conjunction with collaborative learning, examining the trajectory from the formation of higher psychological functions to school assessment. Based on the premise that human development is constituted through social relations mediated by culture and language, learning is understood as an inherently social process. The study then discusses the Zone of Proximal Development as a dynamic space of mediation between teachers and students, highlighting collaboration as a formative principle in both initial and continuing teacher education. Finally, the discussion extends to the realm of school assessment, linking the Vygotskian perspective with Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno's critique regarding the risks of barbarism in educational institutions. This approach advocates for a conception of assessment that is mediational, dialogic, and committed to the students' concrete living conditions—particularly in contexts of social vulnerability such as those found in the state of Tocantins.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Collaborative learning. School assessment.

RESUMEN: Este artículo explora los fundamentos de la teoría histórico-cultural de Vygotsky en relación con el aprendizaje colaborativo, examinando la trayectoria que va desde la formación de las funciones psicológicas superiores hasta la evaluación escolar. Partiendo de la premisa de que el desarrollo humano se constituye a través de relaciones sociales mediadas por la cultura y el lenguaje, el aprendizaje se entiende como un proceso intrínsecamente social. A continuación, el estudio aborda la Zona de Desarrollo Próximo como un espacio dinámico de mediación entre docentes y estudiantes, destacando la colaboración como un principio formativo tanto en la formación inicial como en la continua del profesorado. Finalmente, la discusión se extiende al ámbito de la evaluación escolar, vinculando la perspectiva vygotskiana con la crítica de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno sobre los riesgos de barbarie en las instituciones educativas. Este enfoque aboga por una concepción de la evaluación que sea mediacional, dialógica y comprometida con las condiciones de vida concretas de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social como los que se encuentran en el estado de Tocantins.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural. Aprendizaje colaborativo. Evaluación escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo fundamenta-se no pressuposto vygotskyano segundo o qual o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais mediadas pela cultura, não podendo ser reduzido à maturação biológica isolada (VYGOTSKY, 2007). Desse pressuposto decorre um problema que se impõe ao campo educacional: como pensar a avaliação escolar sem reduzir o estudante a um resultado já consolidado, ignorando justamente o desenvolvimento potencial evidenciado pelo conceito Zona de Desenvolvimento Proximal?

A pergunta torna-se relevante quando se observa que a aprendizagem colaborativa, fundamentada na mediação entre pares e na construção conjunta de conhecimentos

(DAMIANI, 2008), permanece com frequência dissociada das práticas avaliativas concretamente adotadas nas escolas, situação que se torna ainda mais evidente em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, como os municípios do Tocantins e da Região Norte do Brasil.

Embora existam contribuições relevantes sobre avaliação mediadora e Teoria Histórico-Cultural, ainda são pouco frequentes estudos que articulem sistematicamente seus fundamentos psicológicos a uma reflexão ética e filosófica inspirada na crítica de Theodor Adorno. Assim, é essa lacuna que o presente artigo busca abordar, aproximando Vygotsky da crítica de Adorno (2003) à educação anti-barbárie, de modo a discutir os aspectos que deveriam orientar uma avaliação escolar mediadora, dialógica e comprometida com a formação humana.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky em articulação com a aprendizagem colaborativa e com a avaliação escolar, estabelecendo um diálogo com a crítica de Theodor Adorno à educação anti-barbárie, a fim de discutir princípios que orientem uma prática avaliativa mediadora, dialógica e comprometida com a formação humana.

2 METODOLOGIA

3

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-conceitual, desenvolvida a partir da análise e articulação de referenciais relacionados à Teoria Histórico-Cultural, à aprendizagem colaborativa, à formação docente e à avaliação escolar. A abordagem qualitativa mostra-se adequada à investigação por possibilitar a interpretação de conceitos, significados e relações teóricas sem restringir a análise à mensuração quantitativa dos fenômenos estudados (Minayo, 2014). Quanto ao procedimento, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já publicados e permite ao pesquisador examinar diferentes contribuições teóricas relacionadas ao problema investigado (Gil, 2019). O estudo não se propõe, portanto, à produção ou análise de dados empíricos, mas à construção de uma discussão teórica acerca das contribuições desses referenciais para a compreensão dos processos de aprendizagem e avaliação no contexto educacional.

O corpus teórico foi constituído, prioritariamente, por obras de Lev Semionovich Vygotsky relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à mediação, à linguagem, à interação social e à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991; 1995;

2001; 2007; 2008), bem como pela obra de Theodor Adorno mobilizada para a discussão da educação, da formação para a autonomia e do enfrentamento à barbárie (Adorno, 2003). De forma complementar, foram utilizados livros e artigos científicos de autores que discutem a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem colaborativa, a formação de professores e a avaliação escolar, entre os quais Oliveira (1997), Lefrançois (2008), Damiani (2008), Hoffmann (2014) e Rego (2014).

A seleção das fontes considerou sua pertinência em relação ao objetivo do estudo e sua contribuição para os eixos conceituais desenvolvidos no artigo. Foram priorizadas obras que permitissem compreender, inicialmente, os fundamentos psicológicos e socioculturais da aprendizagem e, posteriormente, suas implicações para a colaboração, a formação docente e a avaliação escolar. Por se tratar de uma investigação teórico-conceitual, não foi estabelecido recorte temporal para a seleção das obras, uma vez que foram mobilizados tanto textos fundamentais dos referenciais adotados quanto produções posteriores relacionadas à sua interpretação e aplicação no campo educacional.

A organização e a interpretação do material ocorreram por eixos temáticos, acompanhando o percurso argumentativo do estudo: aspectos cognitivos e culturais da teoria vygotskyana; aprendizagem colaborativa e Zona de Desenvolvimento Proximal; implicações desses conceitos para a formação docente; e avaliação escolar. Essa organização possibilitou estabelecer relações entre os conceitos identificados na literatura e a problemática central investigada, preservando as especificidades dos referenciais empregados.

Nesse percurso, os referenciais de Vygotsky e Adorno foram mobilizados de maneira complementar, sem pressupor equivalência entre suas perspectivas teóricas. A perspectiva vygotskyana fundamentou a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem como processos social e culturalmente mediados (Vygotsky, 2007), enquanto a contribuição adorniana foi empregada na problematização da dimensão ética e formativa das práticas educacionais e avaliativas, especialmente em relação à autonomia e ao enfrentamento de processos educativos potencialmente vinculados à barbárie (Adorno, 2003). A aproximação entre os autores ocorreu, portanto, no plano analítico, com o propósito de discutir uma concepção de avaliação que considere simultaneamente os processos de desenvolvimento e mediação e uma formação orientada para a autonomia.

3 ASPECTOS COGNITIVOS DA TEORIA DE VYGOTSKY

O estudo dos aspectos cognitivos na obra de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) requer compreender como os aspectos biológicos são transformados pelas interações sociais e pela cultura ao longo do desenvolvimento. Diferentemente das correntes predominantes de sua época, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky apresentou uma nova compreensão sobre o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, enquanto o reducionismo fisiológico explicava o funcionamento da mente quase exclusivamente pelos processos biológicos e cerebrais, o idealismo subjetivo atribuía o desenvolvimento principalmente aos processos internos da consciência e da experiência individual (REGO, 2003).

Em contraposição às perspectivas que compreendem o desenvolvimento cognitivo como resultado predominante da maturação biológica, a Teoria Histórico-Cultural concebe o psiquismo humano como um sistema dinâmico, constituído na articulação entre fatores biológicos, relações sociais e cultura (MARTINS, 2016). Para Vygotsky (1995), as funções psicológicas superiores não se desenvolvem exclusivamente em decorrência da maturação biológica, mas têm origem nas relações sociais mediadas por instrumentos e signos culturalmente produzidos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre por meio da apropriação da cultura historicamente produzida, sendo resultado das mediações sociais que promovem a humanização do indivíduo (AITA; TULESKI, 2017). As autoras ressaltam que a consciência e as funções psicológicas superiores não estão presentes desde o nascimento e nem decorrem exclusivamente da maturação biológica, mas se constituem ao longo do desenvolvimento histórico-social por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa interpretação converge com Martins (2013), ao reafirmar que a constituição do psiquismo humano resulta da unidade entre bases biológicas, atividade social e cultura.

Com base nesse entendimento, distinguem-se as funções psicológicas elementares, relacionadas às bases biológicas do comportamento, das funções psicológicas superiores, caracterizadas pelo controle consciente, pela intencionalidade e pela capacidade de abstração. Embora o desenvolvimento humano tenha como ponto de partida uma base biológica, é a interação com a cultura que possibilita a transformação dessas funções. Nesse sentido, Oliveira

(1993) afirma que a base biológica do organismo fornece as condições materiais para o desenvolvimento psíquico, mas não o determina, uma vez que as funções psicológicas superiores são constituídas nas relações sociais mediadas pela cultura.

A passagem das funções elementares para as superiores não ocorre de forma linear ou cumulativa, mas por meio de reorganizações qualitativas decorrentes da mediação por instrumentos e signos culturalmente produzidos. Para Vygotsky (1991), embora instrumentos e signos exerçam função mediadora, desempenham papéis distintos no desenvolvimento humano.

Segundo o autor, os instrumentos orientam-se para a transformação da realidade externa, atuando sobre os objetos da atividade prática. Os signos, por sua vez, dirigem-se ao próprio sujeito, funcionando como mediadores da atividade psíquica e favorecendo a organização da atenção, da memória, do planejamento e do controle consciente do comportamento. É por meio da utilização dos signos que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e adquirem formas cada vez mais complexas de organização.

Compreende-se que, entre os diferentes sistemas de signos, a linguagem ocupa posição central na Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vygotsky (2001), é por meio dela que o indivíduo atribui significados às experiências, organiza o pensamento e internaliza os conhecimentos produzidos historicamente. A linguagem ultrapassa sua função comunicativa e torna-se instrumento fundamental para a formação de conceitos, para a autorregulação e para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Assim, a relação do indivíduo com o mundo deixa de ser imediata para tornar-se mediada por ferramentas materiais e simbólicas, como a linguagem, a escrita, os números e outros sistemas de representação, que possibilitam a reorganização do psiquismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (AITA; TULESKI, 2017). Essa mediação materializa-se de forma contundente no contexto escolar, onde o ensino sistemático de conceitos científicos, por exemplo, reorganiza a percepção espontânea da criança em direção ao pensamento abstrato.

Complementando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Luria (1990) dedicou-se ao estudo das bases neuropsicológicas das funções psicológicas superiores. Ao analisarem suas contribuições, Oliveira e Rego (2010) destacam que essas funções não estão restritas a áreas anatômicas específicas do córtex cerebral, mas resultam da atuação integrada de diferentes

regiões cerebrais organizadas em sistemas funcionais dinâmicos, cuja constituição depende da atividade humana e das condições histórico-culturais.

Embora Luria (1990) não tenha utilizado o conceito de plasticidade cerebral, desenvolvido posteriormente pelas neurociências contemporâneas, sua concepção dos sistemas funcionais dinâmicos apresenta aproximações com esse referencial, ao admitir que a organização funcional do cérebro pode modificar-se em decorrência das experiências de aprendizagem e das interações sociais (MACÊDO, et al., 2020).

Essa aproximação deve ser compreendida como um diálogo teórico entre referenciais distintos, e não como uma equivalência conceitual. Nessa perspectiva, Macêdo et al. (2020) não equiparam os dois referenciais, mas evidenciam convergências entre a concepção luriana dos sistemas funcionais dinâmicos e os estudos contemporâneos sobre plasticidade neural.

Segundo esses autores, a constituição das funções psicológicas superiores ocorre por meio do processo de internalização, pelo qual os instrumentos e os signos produzidos culturalmente passam a integrar o funcionamento psíquico do indivíduo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre, inicialmente, no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual (intrapsicológico), evidenciando que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 1995).

Cumprе sublinhar que a internalização não consiste em uma simples transferência das atividades externas para um plano interno, mas em um processo de reconstrução psicológica. Conforme assinala Oliveira (1993), as interações sociais são progressivamente transformadas em formas individuais de pensamento, implicando uma reorganização qualitativa das funções cognitivas à medida que o sujeito se apropria dos significados compartilhados culturalmente.

Essa interpretação é corroborada por Leonardo e Silva (2022), ao evidenciarem que o ensino sistematizado constitui condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contrapondo-se às explicações centradas exclusivamente em fatores biológicos. Desse modo, o desenvolvimento humano resulta da interação dinâmica entre o indivíduo, a cultura e o contexto social (AITA; TULESKI, 2017).

Ao internalizar sistemas de representação, como a linguagem, a escrita e outros sistemas simbólicos, o indivíduo modifica qualitativamente o funcionamento de processos psicológicos como a atenção e a memória. Segundo Oliveira (1993), a atenção deixa de ser

predominantemente involuntária, orientada pelos estímulos mais acentuados do ambiente, e passa a ser regulada de forma consciente e intencional, de acordo com os objetivos do sujeito, processo semelhante ao que ocorre com a memória.

Para a autora, enquanto a memória natural está relacionada à retenção direta das experiências vividas, a memória lógica desenvolve-se por meio da utilização de signos e de estratégias culturalmente construídas, permitindo ao indivíduo organizar, recuperar e utilizar informações de maneira consciente. Desse modo, a mediação simbólica amplia as possibilidades do pensamento, favorecendo o desenvolvimento da abstração, do planejamento e da resolução de problemas.

Como sistema simbólico privilegiado, a linguagem ocupa posição central na Teoria Histórico-Cultural. Ao apropriar-se da palavra, o indivíduo passa a atribuir significados à realidade, organizando suas experiências por meio de conceitos socialmente construídos. Conforme Rego (2003), a percepção humana deixa de ser imediata para tornar-se conceitual, permitindo identificar propriedades comuns entre os objetos, estabelecer relações de generalização e construir categorias que orientam o pensamento.

A importância da linguagem também se evidencia na transformação da fala externa em discurso interior. Vygotsky (2001) compreende a fala egocêntrica da criança como um momento fundamental do desenvolvimento cognitivo, por meio do qual ela organiza suas ações, direciona a atenção e regula o próprio comportamento diante das situações vivenciadas.

Esse processo relaciona-se diretamente à formação dos conceitos científicos. Conforme Vygotsky (2001), os conceitos espontâneos, construídos nas experiências cotidianas, diferem dos conceitos científicos, que são sistematizados e desenvolvidos intencionalmente no contexto escolar. A apropriação desses conceitos amplia a capacidade de abstração, favorece a reflexão sobre o próprio pensamento e possibilita formas cada vez mais complexas de análise, interpretação e resolução de problemas.

Os aspectos cognitivos da teoria de Vygotsky evidenciam que o desenvolvimento humano resulta da articulação entre os aspectos biológicos, as relações sociais e a cultura. As funções psicológicas superiores não emergem espontaneamente nem decorrem exclusivamente da maturação orgânica, mas constituem-se, por meio da participação ativa do sujeito, em práticas sociais mediadas pela linguagem, pelos signos e pelos conhecimentos historicamente produzidos (AITA; TULESKI, 2017).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem não representa apenas uma consequência do desenvolvimento, mas uma condição fundamental para sua reorganização qualitativa, sobretudo quando mediada pelo ensino sistematizado e pela apropriação dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2001). Compreender a cognição nessa perspectiva significa reconhecê-la como um processo histórico, social e culturalmente constituído, pressuposto teórico que sustenta a discussão apresentada na seção seguinte acerca da Teoria Histórico-Cultural.

4 ASPECTOS DA TEORIA CULTURAL

Considera-se que a Teoria Histórico-Cultural constitui um dos principais referenciais teóricos para compreender o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre por meio das relações sociais, da linguagem e da apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Dessa forma, o ser humano é compreendido como um sujeito histórico e social, cujo desenvolvimento está diretamente relacionado às interações que estabelece com o ambiente cultural em que vive.

Corroborando essa compreensão, a cultura ocupa posição central na teoria de Vygotsky. Para o autor, ela corresponde ao conjunto de conhecimentos, valores, crenças, linguagens, símbolos, normas e práticas sociais construídos historicamente pelos diferentes grupos humanos. Esses elementos não são transmitidos biologicamente, mas apropriados por meio das interações sociais, sobretudo nos contextos familiar e escolar (VYGOTSKY, 2007). Nesse sentido, Oliveira (1997) afirma que o desenvolvimento intelectual depende da inserção do indivíduo em um universo cultural que possibilite a construção de significados compartilhados. Assim, a aprendizagem é compreendida como um fenômeno eminentemente social.

Ressalta-se que a interação social constitui um dos pilares da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vygotsky (2007), toda função psicológica aparece duas vezes no desenvolvimento humano: primeiro no plano social, entre as pessoas (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual (intrapicológico). Esse movimento evidencia que o conhecimento é inicialmente construído coletivamente para, somente depois, ser internalizado pelo indivíduo. Ao analisar essa concepção, Rego (2014) destaca que essa concepção rompe com

a ideia de aprendizagem individualizada, enfatizando a importância da colaboração e da participação ativa nas práticas sociais.

Outro conceito essencial da teoria é a mediação. Para Vygotsky (2007), o sujeito não estabelece uma relação direta com o conhecimento, mas por meio de instrumentos e signos culturalmente produzidos. Entre esses mediadores, a linguagem ocupa papel central, constituindo-se no principal instrumento de mediação do pensamento humano. Por meio dela, o indivíduo organiza suas ações, desenvolve o pensamento abstrato, planeja atividades e resolve problemas. Conforme afirma Vygotsky (2007, p.58), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam".

Além disso, a mediação também ocorre pela atuação de pessoas mais experientes, como professores, pais e demais membros da comunidade. Nessa perspectiva, o professor assume a função de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente consiste em criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos por meio da interação, do diálogo e da reflexão crítica. A mediação pedagógica envolve o planejamento de estratégias, a utilização de recursos didáticos diversificados e a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem.

10

Essa concepção relaciona-se diretamente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, considerada uma das principais contribuições de Vygotsky à educação. Segundo o autor, a aprendizagem deve concentrar-se não apenas naquilo que o estudante já consegue realizar sozinho, mas, sobretudo, nas capacidades que podem ser desenvolvidas com o auxílio de uma pessoa mais experiente (VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, o ensino deve antecipar o desenvolvimento, oferecendo desafios compatíveis e apoio progressivo até que o estudante alcance autonomia.

Complementando essa discussão, destaca-se o processo de internalização. Vygotsky (2007) explica que aquilo que, inicialmente, é vivenciado nas relações sociais, gradativamente, é incorporado às estruturas cognitivas do indivíduo. Com o tempo, o sujeito abstém-se do auxílio externo para utilizar autonomamente os instrumentos culturais anteriormente compartilhados. Segundo Rego (2014), a internalização representa a transformação das

experiências sociais em processos psicológicos individuais, evidenciando que aprender significa reconstruir internamente os conhecimentos produzidos historicamente.

As funções psicológicas superiores também ocupam posição central na Teoria Histórico-Cultural. Diferentemente das funções elementares, relacionadas às bases biológicas, as funções superiores são constituídas nas relações sociais e mediadas pela cultura. Entre elas, destacam-se a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento conceitual, a linguagem, o planejamento, a resolução de problemas e o raciocínio abstrato (VYGOTSKY, 2007). Conforme Oliveira (1997), a escola exerce papel decisivo nesse processo, por proporcionar experiências sistematizadas que favorecem o desenvolvimento dessas capacidades.

A Teoria Histórico-Cultural também oferece importantes contribuições para a avaliação escolar. Sob essa perspectiva, avaliar não significa apenas mensurar conteúdos memorizados, mas identificar tanto aquilo que o estudante realiza de forma independente quanto o que consegue realizar com a mediação de outra pessoa. Hoffmann (2014) afirma que a avaliação deve assumir caráter formativo, contínuo e diagnóstico, fornecendo informações que orientem a prática pedagógica e promovam novas oportunidades de aprendizagem.

No contexto educacional contemporâneo, marcado pelas constantes transformações tecnológicas, sociais e culturais, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permanecem atuais e relevantes. A valorização da aprendizagem colaborativa, da mediação docente, das metodologias ativas, da educação inclusiva e do uso pedagógico das tecnologias digitais dialoga com os princípios defendidos por Vygotsky (2007). Ademais, Moran (2018) ressalta que as tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, ampliam as possibilidades de interação, comunicação e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos consistentes para a construção de práticas educativas inclusivas. Ao defender que o desenvolvimento depende das oportunidades de interação e mediação, Vygotsky demonstra que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando lhes são garantidas condições adequadas de ensino (VYGOTSKY, 2007). Essa compreensão fortalece as políticas de inclusão escolar e as práticas pedagógicas voltadas para a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças individuais.

Dessa forma, infere-se que a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky permanece como um dos mais importantes referenciais para compreender os processos educativos contemporâneos. Seus conceitos de cultura, mediação, linguagem, interação social,

internalização, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal sustentam práticas pedagógicas fundamentadas na participação ativa dos estudantes, na cooperação e na construção compartilhada do conhecimento. Assim, para além de uma teoria psicológica, trata-se de uma concepção de educação que compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações históricas, sociais e culturais, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de formação integral e transformação social.

5 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A teoria sociocultural de Lev Semionovitch Vigotski compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem nas relações sociais e culturais, de modo que o conhecimento não é construído de forma isolada, mas por meio da interação com outras pessoas, da linguagem e das experiências compartilhadas. Para Vigotski (2007), essas relações são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a memória e a resolução de problemas, uma vez que habilidades inicialmente realizadas com auxílio podem, posteriormente, ser executadas de forma autônoma.

Nesse contexto, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre o que o sujeito já é capaz de realizar sozinho e o que consegue fazer com apoio de outras pessoas, como professores, colegas ou formadores. O nível de desenvolvimento real corresponde ao que o indivíduo já domina de forma independente, enquanto o nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que pode realizar com mediação, configurando a ZDP como um espaço de aprendizagem em construção. Mais do que uma medida de desempenho, esse conceito deve ser compreendido como um campo de possibilidades, pois, conforme apontam Marinho, Silva e Correa (2025), não pode ser reduzido a uma técnica, já que envolve dimensões sociais, históricas e culturais do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento quando o ensino é organizado de modo a favorecer conhecimentos ainda não consolidados, mas possíveis de serem desenvolvidos por meio da mediação. Assim, o professor, em vez de atuar apenas como transmissor de conteúdos, exerce o papel de mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem, propondo desafios e acompanhando o progresso dos estudantes.

Schneuwly e Leopoldoff Martin (2022) destacam que essa mediação envolve o uso de instrumentos e estratégias que favorecem novas formas de pensar e agir. Não se limita à oferta de respostas prontas, mas consiste em fornecer apoio ajustado às necessidades do aprendiz por meio de explicações, exemplos, perguntas e orientações. Esse apoio é gradualmente reduzido à medida que o estudante avança, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Embora frequentemente associada à infância, a ZDP também se aplica à aprendizagem de jovens e adultos, especialmente no contexto da formação docente, uma vez que professores aprendem continuamente ao refletirem sobre suas práticas, participarem de processos formativos e interagirem com outros profissionais. Nesse contexto, a ZDP pode ser compreendida como o espaço no qual o docente amplia suas capacidades com o apoio de colegas, formadores e coordenadores pedagógicos, assumindo uma postura ativa em seu próprio processo formativo e não apenas de receptor de conhecimentos.

A aprendizagem colaborativa relaciona-se diretamente com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois se fundamenta na construção conjunta de conhecimentos por meio da interação entre sujeitos. Dessa forma, Não se restringe ao simples trabalho em grupo, mas envolve o compartilhamento de ideias, a negociação de significados e a tomada de decisões coletivas.

Sob esse viés, Damiani (2008) destaca que o trabalho colaborativo implica participação ativa, responsabilidade compartilhada e construção conjunta de soluções, de modo que o diálogo entre os participantes amplia as compreensões individuais e coletivas. Nesse processo, diferentes ZDPs se articulam uma vez que cada participante possui conhecimentos e experiências distintas, possibilitando que, em diferentes momentos, um apoie o outro, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interativa.

Na formação de professores, essa dinâmica é evidenciada quando docentes compartilham experiências relacionadas aos conteúdos, às metodologias de ensino, aos processos avaliativos e à inclusão, favorecendo a aprendizagem mútua e o desenvolvimento profissional. A colaboração também fortalece a autonomia, porquanto cada participante é levado a se posicionar, argumentar e assumir responsabilidades no grupo, consolidando sua aprendizagem individual por meio das interações sociais.

Na formação inicial, a aprendizagem colaborativa manifesta-se em atividades como planejamento de aulas, análise de casos, estágios supervisionados e a produção de materiais

didáticos, possibilitando que os futuros professores articulem teoria e prática e compreendam melhor os desafios da docência. Durante o estágio, por exemplo, a observação e a discussão com colegas e supervisores favorecem a reflexão sobre a prática pedagógica, enquanto a análise coletiva de situações escolares amplia a compreensão de questões como indisciplina, dificuldades de aprendizagem e avaliação, contribuindo para uma formação mais crítica e contextualizada. Nesse processo, o formador desempenha papel fundamental ao propor reflexões, orientar análises e estimular a construção coletiva de soluções, sem oferecer respostas prontas.

Na formação continuada, a colaboração auxilia os professores a enfrentar desafios do cotidiano escolar por meio de grupos de estudo, reuniões pedagógicas e projetos coletivos. Ticks, Silva e Brum (2013) destacam que a pesquisa colaborativa favorece o diálogo e a reflexão sobre a prática docente e a reconstrução de concepções e estratégias de ensino, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas.

Ao compartilhar experiências, os professores deixam de atuar de forma isolada e passam a construir soluções coletivas para problemas comuns, como dificuldades de aprendizagem e planejamento pedagógico. Esse processo também favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento por meio de projetos interdisciplinares e planejamento conjunto.

14

Para que a aprendizagem colaborativa seja efetiva, é necessário que o grupo compartilhe objetivos comuns, participação equilibrada e disponha de espaço para o diálogo, sendo a confiança entre os participantes um elemento fundamental. Além disso, a instituição deve assegurar condições adequadas de trabalho, como tempo e espaço destinados aos encontros formativos, pois, na ausência dessas condições, o trabalho colaborativo tende a se tornar superficial. Nesse processo, o coordenador pedagógico ou formador exerce papel fundamental ao mediar as interações, incentivar a participação e promover a reflexão coletiva, sem impor respostas prontas.

A articulação entre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a aprendizagem colaborativa contribui para aproximar teoria e prática na formação docente, favorecendo a reflexão sobre a própria atuação, a análise de experiências e a construção de novos conhecimentos a partir da prática. Esse movimento fortalece uma postura investigativa, na qual o professor deixa de ser apenas executor de atividades para assumir o papel de produtor de

conhecimento sobre o ensino, desenvolvendo-se de forma gradual por meio de experiências compartilhadas e da incorporação de novas práticas ao cotidiano escolar.

Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender a aprendizagem como um processo social construído na interação com outros sujeitos, evidenciando, no contexto da formação docente, a importância da mediação e da colaboração. A aprendizagem colaborativa, por sua vez, amplia as possibilidades de desenvolvimento profissional ao promover o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos. Assim, a articulação entre esses dois conceitos fortalece a formação inicial e continuada de professores ao reconhecer o desenvolvimento docente como um processo contínuo, social e contextualizado.

6 ASPECTOS QUE DIRECIONAM UMA AVALIAÇÃO ESCOLAR ANTI-BARBÁRIE

A discussão sobre avaliação escolar, retomada nesta seção à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e articulada à filosofia de uma educação emancipadora e anti-barbárie de Theodor Adorno, exige um deslocamento do olhar habitualmente empregado. Não se trata apenas de perguntar quais instrumentos avaliativos são mais eficientes ou quais critérios devem orientar a atribuição de notas, mas de compreender a avaliação como uma prática que revela, ao mesmo tempo, uma concepção de desenvolvimento humano e uma postura ética diante do outro.

15

É nesse duplo sentido, psicológico e filosófico, que se pretende examinar os aspectos que orientam a prática avaliativa na escola contemporânea, particularmente em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como os observados em municípios do estado do Tocantins e, de modo mais amplo, na região Norte do Brasil. A aproximação entre Vygotsky e Adorno proposta neste estudo não pressupõe equivalência entre suas perspectivas teóricas. Enquanto a Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos para compreender o desenvolvimento, a aprendizagem e a mediação como processos social e culturalmente constituídos, a perspectiva adorniana acrescenta uma dimensão crítica acerca das finalidades da educação, das relações de autoridade e da formação para a autonomia (Vygotsky, 2007; Adorno, 2003). A interlocução entre esses referenciais ocorre, portanto, a partir das contribuições específicas que oferecem à problemática da avaliação escolar.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, conforme sistematizado por Lefrançois (2008) ao discutir o pensamento de Vygotsky, o desenvolvimento humano não ocorre de forma

espontânea ou isolada, mas é mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais disponíveis em determinado momento histórico. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), discutido na seção anterior deste trabalho, estabelece que existe uma distância entre aquilo que o sujeito realiza de forma independente e aquilo que consegue realizar com o auxílio de outro mais experiente.

Essa distância não pode ser compreendida como um vazio a ser preenchido por instrução mecânica, mas como um espaço dinâmico de colaboração, no qual o papel do professor, ou de qualquer mediador, consiste em oferecer os apoios necessários para que o estudante avance em direção à autonomia. A partir desse entendimento, estabelece-se uma exigência fundamental para a avaliação escolar: ela não pode limitar-se ao registro do desenvolvimento já consolidado, sob pena de ignorar justamente aquilo que, na perspectiva vygotskyana, assume particular importância, isto é, o processo de desenvolvimento em curso, ainda inacabado, mas em constante transformação e com potencial de expansão.

Essa exigência é consoante às formulações de Hoffmann (2011) sobre avaliação mediadora, para quem o processo avaliativo somente se constitui como tal quando articula três momentos indissociáveis: observação, reflexão e intervenção pedagógica. Segundo a autora, não é possível afirmar que houve avaliação apenas porque se observou o desempenho do estudante, tampouco quando se corrige uma tarefa e se registra uma nota sem que ocorra efetivamente a mediação pedagógica. A avaliação, nesse sentido, constitui uma ação desenvolvida em momentos articulados, formando um processo contínuo.

A ausência de qualquer um desses momentos pode reduzir a avaliação a um procedimento meramente classificatório, dissociado do desenvolvimento efetivo dos estudantes. Essa perspectiva articula-se ao que Araújo, Andrade e Mariano (2024) defendem a respeito da relação entre avaliação, formação e aprendizagem. Segundo os autores, a avaliação escolar não pode ser concebida como processo isolado ou independente, devendo relacionar-se com os conhecimentos construídos pelos estudantes, tanto em contextos formais quanto informais, de modo a subsidiar diagnósticos consistentes e intervenções pedagógicas capazes de promover novas aprendizagens.

Até esse ponto, a perspectiva vygotskyana permite compreender o que uma avaliação comprometida com o desenvolvimento deve considerar: não apenas o desempenho já consolidado, mas também as possibilidades de aprendizagem produzidas mediante interação e

mediação. A contribuição de Adorno (2003) introduz outra dimensão ao problema: para quais finalidades formativas e sob quais relações de autoridade essa avaliação é realizada. Desse modo, a aproximação entre os autores amplia a discussão da avaliação para além de seus fundamentos psicológicos, incorporando a reflexão acerca de suas implicações éticas e formativas.

É nesse aspecto que a contribuição de Adorno (2003) se torna especialmente produtiva para pensar os limites e riscos das práticas avaliativas escolares. Em *Educação e emancipação*, obra que reúne conferências e entrevistas dedicadas à reflexão sobre educação, transmitidas principalmente pela Rádio de Frankfurt durante a década de 1960, Adorno (2003) desenvolve uma crítica às instituições escolares que se fecham sobre si mesmas e se recusam a admitir a autocrítica ou qualquer forma de questionamento proveniente da realidade social. Nessa perspectiva, uma escola que transforma a avaliação em mecanismo de mera classificação ou seleção pode reproduzir a lógica da adaptação e da conformidade, afastando-se de uma finalidade formativa e emancipadora.

O autor observa que, na medida em que as pessoas responsáveis pela instituição escolar não permitem interferências sugestivas e colaborativas, a escola tende a se fechar sobre si mesma, tornando-se progressivamente mais resistente ao diálogo e à autocrítica. Para ilustrar essa postura, o autor utiliza a imagem de uma diretora de escola rural que justifica os atos praticados contra os estudantes com a explicação de que ali as coisas sempre foram feitas daquela forma.

17

Embora construída em outro contexto histórico e geográfico, essa imagem permite problematizar práticas avaliativas presentes em instituições escolares nas quais a nota pode funcionar como instrumento de controle e disciplinamento, sem que sejam suficientemente questionados seus efeitos sobre a trajetória escolar e o desenvolvimento dos estudantes.

A crítica de Adorno não se limita ao fechamento institucional da escola. O autor identifica também uma espécie de antinomia estrutural entre professores e estudantes, na qual podem ocorrer injustiças recíprocas, inclusive quando o professor defende valores apresentados como universais e eternos, embora historicamente determinados. Nesse contexto, Adorno (2003) discute aquilo que denomina “idolatria debilóide”, exemplificada, à época, pelo culto aos Beatles.

É importante destacar que a barbárie à qual Adorno se refere não reside na adesão juvenil a ídolos musicais, mas em fenômenos como extremismo, preconceito delirante, opressão,

genocídio e tortura (Adorno, 2003). Contudo, o exemplo esclarece um aspecto relevante para a discussão sobre avaliação escolar: práticas pedagógicas e discursos educativos dissociados da experiência concreta dos estudantes podem produzir formas de alienação, indiferença ou fuga, em vez de favorecer o engajamento crítico e a formação da autonomia.

Segundo Adorno (2003), os professores não deveriam reprimir suas reações afetivas para posteriormente revelá-las de forma racionalizada e instrumentalizada. Ao contrário, deveriam reconhecê-las em si mesmos e compartilhá-las com os estudantes de maneira honesta, contribuindo para relações pedagógicas pautadas pela autenticidade. Para o autor, um professor que admite sua própria humanidade, reconhecendo que, como qualquer outra pessoa, há situações que lhe agradam e outras que lhe desagradam, mostra-se mais coerente do que aquele que se apoia em uma suposta neutralidade, mas pode reproduzir injustiças decorrentes de afetos reprimidos e não reconhecidos.

Essa formulação aproxima-se do princípio dialógico e interpretativo da avaliação defendido por Hoffmann (2011), para quem o processo avaliativo deve constituir-se como espaço de construção compartilhada de significados entre professor e estudante, sustentado pela confiança mútua e pelo reconhecimento da subjetividade de ambos, e não pela imposição de um julgamento pretensamente objetivo, neutro e desinteressado.

Vale ainda destacar que, ao ser questionado sobre o alcance efetivo de uma escola disposta a assumir essa postura mais honesta e dialógica, Adorno reconhece os limites do trabalho educativo quando considerado de forma isolada. Para o autor, não se deve perder de vista que a transformação decisiva depende da sociedade e de sua relação com a escola. Em outras palavras, por mais que a instituição escolar promova mudanças em suas práticas internas, ela não é capaz, sozinha, de superar as condições sociais que produzem e reproduzem a barbárie (Adorno, 2003).

Essa compreensão mostra-se particularmente relevante quando se analisa a realidade educacional do estado do Tocantins, marcada por desigualdades de acesso, permanência e qualidade da educação e pelas especificidades territoriais e socioeconômicas de diferentes localidades. Embora o Tocantins seja recente do ponto de vista político-administrativo, os desafios educacionais nele presentes inserem-se em processos históricos mais amplos de desigualdade social e desenvolvimento regional.

Nesse contexto, uma avaliação mediadora não pode desconsiderar as condições objetivas de vida dos estudantes, sob pena de reproduzir, ainda que sob uma linguagem pedagogicamente renovada, mecanismos de exclusão e seletividade. Conforme Villas Boas e Freitas, citados por Araújo, Andrade e Mariano (2024), a predominância de uma avaliação classificatória tende a penalizar estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e aqueles que se encontram em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais em vez de combatê-las.

Ainda assim, Adorno (2003) não abandona a importância atribuída à instituição escolar, embora reconheça seus limites. Para o autor, a desbarbarização constitui uma finalidade fundamental da educação, mesmo diante do alcance limitado da ação escolar. Essa formulação permite compreender por que a avaliação não pode ser reduzida a um procedimento técnico voltado à mensuração de conteúdos ou à classificação dos estudantes. Antes, deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de formação humana, comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da resistência às formas de barbárie.

É nesse ponto que as contribuições de Vygotsky e Adorno podem ser articuladas sem que sejam apagadas suas diferenças teóricas. Em Vygotsky, a autonomia relaciona-se ao processo de desenvolvimento constituído socialmente por meio da mediação, da internalização e da apropriação dos instrumentos culturais; em Adorno, a autonomia assume uma dimensão crítico-formativa vinculada à emancipação e à resistência às formas de dominação e barbárie (Vygotsky, 2007; Adorno, 2003). Assim, os autores chegam à problemática educacional por caminhos teóricos distintos, mas suas contribuições permitem examinar dimensões complementares da avaliação: as condições que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem, de um lado, e suas implicações éticas e formativas, de outro.

A partir dessa interlocução, é possível delinear três princípios para orientar uma prática avaliativa comprometida com uma educação anti-barbárie. O primeiro consiste em compreender a avaliação como mediação do desenvolvimento, voltada não apenas para aquilo que o estudante já consolidou, mas também para suas potencialidades de aprendizagem, aspecto fundamentado sobretudo na perspectiva vygotskyana. O segundo diz respeito ao reconhecimento da avaliação como prática dialógica e ética, fundada no respeito à subjetividade, na confiança e na construção compartilhada de sentidos entre professores e estudantes,

dimensão que encontra na crítica adorniana à autoridade e à falsa neutralidade importantes elementos de problematização.

O terceiro princípio consiste na compreensão da avaliação como prática inserida em condições históricas e sociais concretas, não podendo ser dissociada das desigualdades que atravessam a experiência escolar. Nesse aspecto, a articulação proposta permite compreender que favorecer o desenvolvimento do estudante por meio da mediação não elimina a necessidade de questionar criticamente as condições sociais e institucionais em que essa mediação ocorre.

Esses três princípios, considerados em conjunto, evidenciam que pensar a avaliação escolar a partir de Vygotsky e Adorno não constitui um exercício de justaposição entre autores pertencentes a tradições teóricas distintas. A aproximação proposta neste estudo preserva suas especificidades: Vygotsky oferece fundamentos para compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e mediação, enquanto Adorno possibilita problematizar as finalidades formativas, as relações de autoridade e os riscos de práticas educacionais orientadas pela adaptação e pela conformidade. A interlocução ocorre justamente na análise do fenômeno avaliativo, que envolve tanto processos de aprendizagem e desenvolvimento quanto escolhas éticas acerca da formação humana.

Nessa perspectiva, reconhecer que colaborar para a aprendizagem também pode constituir um gesto de resistência a práticas educacionais excludentes amplia o significado da avaliação escolar para além de sua dimensão técnica e instrumental. À luz das reflexões desenvolvidas nesta seção, a avaliação passa a ser compreendida como prática de mediação, diálogo e formação, comprometida com o desenvolvimento humano e com a construção de relações educativas mais justas em contextos historicamente marcados pelas desigualdades sociais e educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky desenvolvida neste estudo permite compreender o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações sociais e mediado pela cultura. A partir do referencial teórico mobilizado, compreende-se que a cognição não pode ser reduzida aos aspectos biológicos nem entendida como resultado exclusivo da maturação do indivíduo. As funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio da apropriação de instrumentos e signos produzidos historicamente, tendo a linguagem papel

central na organização do pensamento, na formação de conceitos e na autorregulação da atividade humana.

A discussão dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural permite compreender o conhecimento como constituído nas interações sociais e apropriado pelos sujeitos em contextos historicamente determinados. Nesse processo, a escola assume papel relevante ao possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e às práticas culturais acumuladas pela humanidade. Assim, o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos, mas pode constituir uma atividade mediadora capaz de favorecer transformações qualitativas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

No âmbito da formação docente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) oferece elementos para compreender a aprendizagem como um processo favorecido pela mediação de sujeitos mais experientes e pela organização de práticas colaborativas. Essa compreensão amplia o papel do professor, que deixa de ser concebido apenas como transmissor de informações para assumir a função de mediador da aprendizagem, planejando intervenções que favoreçam a construção coletiva do conhecimento e o avanço do estudante em seu processo de desenvolvimento.

A análise teórico-conceitual realizada também possibilitou estabelecer uma interlocução entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as contribuições da avaliação mediadora e a perspectiva crítica de Adorno. Essa aproximação não pressupõe equivalência entre os referenciais, mas considera suas contribuições específicas para a compreensão da avaliação escolar. Enquanto a perspectiva vygotskyana oferece fundamentos para pensar a aprendizagem, o desenvolvimento e a mediação, a contribuição adorniana permite problematizar as finalidades formativas da educação, as relações de autoridade e a formação para a autonomia. Desse modo, a avaliação pode ser compreendida para além da mensuração de resultados, assumindo uma perspectiva processual, dialógica e formativa.

A partir dos limites próprios de uma pesquisa bibliográfica e teórico-conceitual, as reflexões desenvolvidas não pretendem estabelecer generalizações acerca das práticas avaliativas efetivamente realizadas nas instituições escolares. Os argumentos apresentados indicam, no plano teórico, possibilidades para pensar a avaliação como prática articulada à mediação, ao diálogo e à colaboração, considerando tanto os processos de desenvolvimento e aprendizagem quanto as condições sociais e educacionais nas quais os estudantes estão

inseridos. Essa delimitação também aponta para a necessidade de investigações empíricas que possam analisar como tais princípios se manifestam em contextos educacionais concretos.

Por fim, espera-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo contribuam para ampliar o debate sobre a avaliação escolar como prática de mediação e formação humana, incentivando novas investigações acerca das possibilidades de articulação entre a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem colaborativa e perspectivas críticas da educação. Em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, como aqueles encontrados em diferentes regiões brasileiras, incluindo o estado do Tocantins, essas discussões podem contribuir para a reflexão acerca de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AITA, Elis Bertozzi; TULESKI, Silvana Calvo. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 97-III, jan./jun. 2017

ARAUJO, Suelia da Silva; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Articulação entre avaliação, formação e aprendizagem escolar: contribuições das teorias de Vygotsky e Ausubel. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 15, n. 1. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? 2011. Disponível em: <http://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>. Acesso em 13 jul. 2026.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEFRANÇOIS, Guy Raymond. Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse. Tradução de Vera Magyar. Revisão técnica: José Fernando B. Lomônaco. Tradução da 5. ed. norte americana. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização.

Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 26, e235560, 2022. DOI: 10.1590/2175-35392022235560.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MACÊDO, Libni David de Santana; PURIFICAÇÃO, Thaís Almeida; SILVA, Jéssica Souza Santana. Movimento e técnica: o fenômeno da aprendizagem e sua relação entre plasticidade neural e cultura. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 18, p. 77-90, 2020. DOI: 10.5216/rppoi.v18.62844.

MARINHO, Fabiana da Silva; SILVA, Silvia Maria da Cintra; CORREA, Bruno Sartini. Apropriações do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e suas repercussões. Psicologia USP, São Paulo, v. 36, e240121, 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica.

Revista HISTEDBR On-line, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. A dinâmica consciente/inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 678-689, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

23

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; LEOPOLDOFF MARTIN, Irène. Vygotskij, o trabalho do professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022.

TICKS, Luciane Kirchhof; SILVA, Eliseu Alves da; BRUM, Máisa Helena. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 117-156, jan./abr. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.