

Psicologia da educação e teoria do desenvolvimento: Perspectiva sócio-histórica para a prática pedagógica do professor

Lidiana da Cruz Pereira

Instituição: Faculdade Católica de Rondônia

E-mail: lidiana.barroso@sou.fcr.edu.br

RESUMO

Este estudo tem como finalidade examinar o viés da Psicologia da Educação e as contribuições da abordagem Sócio-Histórica segundo Vygotsky para a prática dos professores da educação básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É amplamente reconhecido que o trabalho pedagógico em sala de aula com crianças e adolescentes apresenta desafios consideráveis, uma vez que as questões ligadas à aprendizagem e o desenvolvimento da mente são multifacetadas. Este estudo se classifica como descritivo e bibliográfico, adotando uma abordagem qualitativa. As bases teóricas são fundamentadas nas teorias de Vygotsky e em outros autores que investigam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem infantil através da Teoria Sócio-Histórica. Inicialmente, é feita uma breve introdução sobre a Psicologia da Educação e sua relevância na formação docente. Em seguida, procede-se com a descrição e análise das Teorias do Desenvolvimento Cognitivo, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal conforme Lev Vygotsky. Conclui-se que as teorias cognitivistas, quando analisadas pela perspectiva Sócio-Histórica, são eficazes em sua aplicação na prática. Entretanto, é fundamental que os educadores explorem essas bases conceituais de forma mais profunda e as ajustem para uma prática pedagógica consciente, fundamentada em diferentes perspectivas teóricas que enriquecem o desenvolvimento mental, a aprendizagem e suas implicações de melhoria para a educação escolar.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Teoria do Desenvolvimento Sócio-Histórica. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino para crianças pequenas é uma tarefa complexa; portanto, a formação do pedagogo é extremamente importante e deve estar alinhada a fundamentos teóricos provenientes das investigações em Psicologia da Educação. Entretanto, esta área de investigação contém várias fundamentações teóricas sobre o desenvolvimento mental, psicológico e motor, além de abordar aspectos da aprendizagem e a interação entre o ser humano e a sociedade, relacionando-se à aprendizagem e à relação entre o indivíduo e a sociedade. Cabe ao docente, em sua atuação no ambiente escolar, selecionar a abordagem teórica e a metodologia mais adequadas, que sejam capazes de atender a criança como um ser único e singular.

Logo, este estudo tem como objetivo analisar o viés da Psicologia da Educação e as Teorias do Desenvolvimento Cognitivo, além das contribuições da abordagem Sócio-Histórica para a prática dos professores da educação básica no Ensino Fundamental. É amplamente reconhecido que o trabalho na sala de aula com crianças e adolescentes apresenta diversos desafios para os educadores, uma vez que as condições no ambiente escolar são repletas de fenômenos que demandam uma observação atenta e cuidadosa e compreensão das questões humanas para o progresso da aprendizagem.

Em primeiro lugar, esse trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada em experiências pessoais enquanto docente e na educação básica alfabetização de crianças, e caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e bibliográfica. A fundamentação teórica apoia-se na ideia do teórico Vygotsky, além de autores que estudam o desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar na perspectiva sócio-histórica.

Inicialmente, é realizada uma breve abordagem histórica da Psicologia da Educação no Brasil. Na segunda seção, será realizada a apresentação e análise das Teorias do Desenvolvimento Cognitivo de acordo com Vygotsky. Assim, esse estudo conclui que as teorias relacionadas ao Desenvolvimento Cognitivo são fundamentais para entender as circunstâncias que influenciam o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. No entanto, a implementação prática dessas teorias enfrenta diversos desafios, uma vez que o ambiente escolar demanda conhecimentos e práticas que ultrapassam o currículo educacional e a formação do professor.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Psicologia da Educação fornece fundamentos científicos essenciais para compreendermos as várias maneiras e visões do desenvolvimento humano (na infância, adolescência e vida adulta), assim como os comportamentos, fenômenos da aprendizagem e outros tópicos relacionados. Contudo, essa área de pesquisa requer atenção em seus elementos históricos e desenvolvimentos ao longo do tempo.

A respeito do campo de pesquisa da Psicologia da Educação, Prado (2017, p. 20), enfatiza, que a “Psicologia da Educação é o ramo da psicologia que se propõe a estudar o processo de ensino e aprendizagem em suas diversas vertentes: [...] a eficiência e eficácia das estratégias educacionais”. Cabe ressaltar de acordo com Goulart (2015, 11) “que antes do uso exclusivo do termo Psicologia da Educação, vários educadores e filósofos já haviam expressado suas preocupações com relação ao tema”.

Além disso, a autora explica que:

Em Platão já se encontra um problema fundamental da educação; a importância atribuída à criança e os cuidados para que ela não seja corrompida pelo adulto. Passando pela visão ampla da educação de Aristóteles, a Psicologia da Educação encontrou um marco indiscutível na figura de Rousseau, estabelecendo os fundamentos da pedagogia moderna. [...] Rousseau exerceu influência sobre Pestalozzi. [...]. Provavelmente a Psicologia Educacional se beneficiou, também, de trabalhos de origens diversas: o estudo científico do educando iniciado por Darwin, Pérez, Compayré, no seu aspecto biológico de Galton, Sully, McDougall, Balard, Neuman, Stern, Stanley Hall e tantos outros no seu aspecto psicológico. (Goulart, 2015, 11).

Historicamente, a Psicologia da Educação é uma área em constante crescimento e significativa que se ocupa em estudar a forma como os indivíduos desenvolvem a inteligência, seja em contextos formais ou informais, com ênfase no desenvolvimento humano, nas dificuldades de aprendizagem, assim como nas metodologias de ensino e no processo de aprendizagem. Sua orientação para a educação de crianças e

adolescentes é ampla e fornece valiosas contribuições.

O campo de pesquisa da Psicologia é amplo, e várias teorias mostram que o crescimento humano é dinâmico. Para alguns estudos, esse crescimento é considerado universal, enquanto outros argumentam que é afetado por fatores ambientais ou culturais.

Xavier (2015, p. 10), esclarece que “o desenvolvimento nos remete a múltiplos termos como: continuidade, crescimento, mudança, etapas, interações, conhecimento”. Assim, diversas são as formas de entender o desenvolvimento humano, gerando distintas concepções e isso está atrelado ao contexto histórico e científico.

Desse modo, as concepções presentes nas ciências são:

Um clássico exemplo é a dicotomia hereditariedade versus ambiente, cuja polêmica estimula discussões até os dias de hoje, [...] as quais trazem três influentes concepções: *Inatismo*: parte do pressuposto de que os eventos ocorridos após o nascimento não são relevantes para o desenvolvimento. [...]. *Empirismo ou ambientalismo*: atribui grande poder ao ambiente como fator interveniente no desenvolvimento humano. O Homem é visto ao nascer como uma folha em branco a ser escrita pelo ambiente[...]. *Interacionismo*: Essa perspectiva considera que são múltiplos os fatores constituintes do desenvolvimento humano, ou seja, entende o sujeito como ser ativo e interativo no mundo, com diversas influências em sua trajetória. Por conseguinte, é o ser que constrói e é construído na permanente interação dos aspectos biológicos com o meio no qual está inserido. (Xavier, 2015, p. 11).

A autora argumenta que a Psicologia da Educação, dentro das correntes interacionistas, é bastante significativa no Brasil, “a partir da difusão das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon”. As escolas passaram a buscar metodologia mais ativas, e críticas, preocupando-se com o processo de conhecer e com as interações e mediações presentes em sala de aula” (Xavier, 2015, p. 11).

Em relação a abordagem da Psicologia da Educação no Brasil, a primeira tendência foi a perspectiva de John Dewey, que para Goulart (2015) foi o principal seguidor de James, cuja atuação resultou em uma Filosofia e uma Psicologia da Educação. Para Dewey, era mais relevante realizar ciência do que criar literatura, tanto na Psicologia quanto na Educação. Com esse foco, Goulart (2015) afirma que a partir desse ponto, foi estabelecida “a base da Escola Ativa e da Filosofia da Educação nos Estados Unidos, direcionada ao período de industrialização; ambos os movimentos estão presentes na obra de Dewey, intitulada Democracia e Educação”. Goulart (2015, p. 12).

Essa tendência exerceu uma influência significativa sobre a educação no Brasil. A autora menciona que, no começo do século XX, enquanto “Dewey focava na educação e na forma como deveria ser ensinada nas escolas, Thorndike se dedicava a questões relacionadas à aprendizagem” Goulart (2015, p. 12). Baseando-se na conduta de Watson e no funcionalismo de James, desenvolveu-se, nos Estados Unidos, uma abordagem distinta para os desafios educacionais e as questões relacionadas à aprendizagem.

Tal qual, a Psicologia da Educação começou a se concentrar em estudos bastante específicos na área

comparativa dos métodos educacionais e passou a se dedicar a pesquisas experimentais tradicionais acerca da aprendizagem, avaliação da inteligência e solução de problemas no ensino.

Ao longo da história, a Psicologia da Educação, fez surgir, a partir de 1930, formas bem específicas de pesquisa e trilhava os caminhos de:

Estudos comparativos de métodos de ensino. Logo em seguida, as preocupações voltaram-se para os experimentos clássicos de laboratório sobre aprendizagem, medidas de inteligência e solução de problemas. O próximo passo nesta evolução foi a invasão pela Psicologia do campo específico da pesquisa em educação, tratando de temas como o professor, o ensino programado, estatísticas escolares. Assim, a área de conhecimentos que pretendia ser a Psicologia aplicada à educação passou a ser caracterizada muito mais pelo método de pesquisa em educação do que pelos problemas específicos de uma área de estudos aplicados à educação. (Goulart, 2015, 12).

Sob o mesmo ponto de vista, é imprescindível entender como a Psicologia da Educação teve seu início no Brasil, considerando que se trata de um campo de pesquisa ainda jovem e em desenvolvimento, assim como a própria Psicologia.

De acordo com Goulart (2015, 178), “a disciplina Psicologia da Educação só começou a ocupar lugar de destaque a partir de meados da década de 1920, quando os estados mais desenvolvidos do país implantaram suas reformas de ensino, com vistas à adoção dos ideais da Escola Nova até 1930”.

Sob tal ótica, nota-se que a Psicologia da Educação teve influências muito fortes dos pesquisadores Europeus e dos Estados Unidos. De acordo com Goulart, no Brasil, a Psicologia da Educação teve seu início no Estado do “Rio de Janeiro, em 1924, através da Associação Brasileira de Educação. Porquanto, a autora afirma “nessa época, existiam grupos de intelectuais que trabalhavam para chamar a atenção das autoridades e da população para as questões educacionais” (Goulart, 2015, 178).

Considerando que, nesse período histórico, já existiam no Brasil consequências para a sociedade devido à expansão comercial e à industrialização, que provocaram um crescimento considerável da população rural em direção à urbana, surgiram problemas na educação que ainda perduram até os dias atuais.

A autora destaca que a Psicologia da Educação na fase de sua implantação teve:

Um caráter essencialmente individualista e veio integrar os currículos das Escolas Normais, tornando-se a base “científica” do novo modelo de ensino primário. Na realidade, a preocupação reformista concentrava-se nas quatro séries do ensino elementar e o objetivo da Psicologia da Educação era formar o professor capaz de conhecer a personalidade da criança e orientar sua aprendizagem. (Goulart, 2015, 179).

As legislações nacionais, tornaram obrigatório nos programas de formação de docentes no Brasil, a Psicologia da Educação nos currículos em todas as áreas de formação docente. Isso é exigido pela importância da temática inter relacionada à formação humana.

O documento do Conselho Nacional de Educação para os cursos de formação de professor, institui

a obrigatoriedade da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores. Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, especifica que a formação do professor abrange também os aspectos como:

Conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural; XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente; (Brasil, 2019, p. 7).

Considerando o que a lei determina o campo de formação da Psicologia da Educação como essencial a formação docente, além disso, sabe-se que a Psicologia trata de uma área de pesquisa de grande relevância que abrange o desenvolvimento mental, psicológico e o comportamento humano. Essa ciência historicamente foi se construindo através de várias abordagens.

Segundo Goulart, a Psicologia em sua fase inicial, era “essencialmente funcionalista, e da Europa recebemos a influência de Claparède, ao passo que os professores que estudaram nos Estados Unidos nos trouxeram a ideia de John Dewey, representante do funcionalismo americano”. (Goulart, 2015, 179).

Entretanto, os pesquisadores brasileiros voltados para o experimentalismo fundamentaram-se na psicologia europeia. Inicialmente, através das investigações realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Assim, “são no experimentalismo europeu e não no americano que se estabelecem as bases da Psicologia da Educação no Brasil”. (Goulart, 2015, 179).

Conforme Goulart (2025, p. 183) “a criação de faculdades de Filosofia e cursos de Pedagogia pelo país, nas décadas de 1940 e 1950, deram novos impulsos à Psicologia da Educação”. Houve a necessidade de importação de livros, bem como a necessidade de formar professores na América do Norte para aperfeiçoamento, por meio dos acordos entre Brasil e EUA, em razão disso deram novos impulsos à Psicologia da Educação.

Tal qual, a autora explica, que “na Psicologia da Educação, é necessário percebê-la como área específica de estudos, com objeto e métodos de abordagem próprios. O ponto de partida consiste em explicitar os problemas educacionais”. (Goulart, 2015, 191). Assim, os desafios educacionais não são isolados; eles estão interligados a diversos aspectos da vida humana, incluindo conflitos, transformações, adaptações, diferentes modos de aprendizado, questões familiares e sociais.

A este respeito, Carvalho (2021, p. 10) diz que a questão central da Psicologia da Educação é:

Compreender a dimensão subjetiva da educação (subjetividades que são constituídas no contexto educacional), tendo como base teórica principal as teorias que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem humana, há teorizações diferenciadas a serem analisadas e escolhidas pelo professor

formador. Compartilhando da compreensão de que o ser humano desenvolve suas características biopsicossociais à medida que vai se inserindo nos diferentes contextos de socialização, escolhemos as teorias que, embora de modo diferente, ressaltam a importância dos eventos educativos, sobretudo os que acontecem na escola, no processo de individualização do ser humano.

Eventualmente a Psicologia da Educação se concentra na investigação psicológica, nos fatores de desenvolvimento humano, necessitando de compreensão do indivíduo sob ação educativa precisamente no ensino de crianças, e diante das questões de transtorno de aprendizagem diante de um cenário com indivíduos neuro diversos como o Autismo.

Uma vez que, Goulart (2015) salienta que uma das maiores críticas à Psicologia da Educação, refere-se ao distanciamento entre seu conteúdo e a prática escolar, se restringindo apenas ao contexto psicológico sem se aproximar do pedagógico e social. (Goulart, 2015, p. 195). Portanto, as abordagens da Psicologia da Educação devem focar em uma área específica de pesquisa no que tange os elementos psicológicos e o processo educacional.

Diante disso, Goulart expressa que:

A Psicologia se contentava em compreender o comportamento de um indivíduo, conhecendo o que ocorre "dentro dele" quando se defronta com os estímulos do meio, ao privilegiar a dimensão histórica ela passa a admitir que tantos processos internos como estímulos do meio têm uma significação anterior à existência do indivíduo, que decorre da história da sociedade ou da cultura na qual ele nasce e vive. A abordagem puramente descritiva do desenvolvimento de uma criança ou adolescente universal tem ignorado a relação interativa do ser humano com o ambiente no qual ele vive. (Goulart, 2015, 194).

Desse modo, a Psicologia da Educação, é de suma importância sua abordagem na formação docente, visto que a educação está estreitamente concatenada ao desenvolvimento biológico e ao aprendizado, pois o processo de desenvolvimento da criança também está vinculado a aspectos emocionais e às habilidades motoras. Esse fator torna este campo de estudo fundamental, pois a escola é o espaço onde as crianças se relacionam com o ambiente físico, social e cultural.

Contando que os investigadores brasileiros na área da Psicologia da Educação têm se concentrado em teorias que são mais relevantes nas práticas educativas, como a psicanálise de Freud, a teoria comportamental de Skinner, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a epistemologia genética de Piaget, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a teoria psicogenética de Wallon, entre outras. Entretanto, a Psicologia da Educação requer uma atenção para as questões mais atuais na escola contemporânea, onde o contexto histórico apresenta novas formas de ensino, como as tecnologias digitais, o comportamento humano, os transtornos de aprendizagem e os fenômenos sociais.

Em suma, dentre todas essas teorias significativas, que se complementam mutuamente, será discutida a Teoria da Mediação de Vygotsky, que introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento

Proximal. Essa teoria permite ao professor a adaptação do Ensino, o qual os educadores podem ajustar os métodos e o conteúdo de ensino ao nível do desenvolvimento que a criança apresenta. Assim, o professor precisa inicialmente buscar identificar as necessidades, dificuldades ou transtornos de aprendizagem, possibilitando intervenções adequadas. O intuito é conectar a visão sócio-histórica ao desenvolvimento de práticas educativas específicas voltadas para a educação escolar.

3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A RELAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO SEGUNDO VYGOTSKY (1896-1934)

Desde a modernidade crescem as concepções de que é intrínseco a relação entre desenvolvimento, história, sociedade e cultura, essas indagações têm provocado inúmeras pesquisas e discussões até os dias atuais. Ao abordar o conceito de cultura, Khol (2015, p. 81), refere-se a um “padrão de significações transmitidas historicamente e veiculadas através de símbolos, um sistema de representações herdado das gerações passadas e ressignificado sob formas simbólicas”. Essas representações simbólicas permitem conhecer a ancestralidade humana, suas subjetividades, bem como a forma como os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atitudes a respeito da vida.

Desta forma, Kohl expressa que “os padrões de significações são fundamentais para compreender as atividades humanas, os sentidos e significados conferidos a estas atividades, em determinado contexto, e compreender o sistema coletivo de significações e regras no qual o indivíduo está inserido”. Ou seja, é “a partir da cultura que os significados das ações humanas são construídos e podem ser compreendidos, e é a partir destes sistemas que são definidos os contornos dentro dos quais as regulações individuais ocorrem”. (Khol, 2015, p. 81).

A autora corrobora que:

Para pensar a subjetividade humana, é fundamental conceber a relação desta com o sistema cultural, ou seja, compreender que ao nascer, já nos deparamos com um contexto construído historicamente e tecido em significados, padrões e regras partilhados coletivamente. Esse contexto por sua vez, deverá ser apropriado e ressignificado por cada indivíduo. Desta forma, não é possível compreender o psiquismo humano, sem levar em consideração a cultura. Pois as tradições culturais e as práticas sociais irão regular, transformar, dar visibilidade, e dialogar com o psiquismo humano. (Khol, 2015, p. 81).

As abordagens do desenvolvimento cognitivo sócio históricas, compreendem que é por meio da interação (mediação) com as construções históricas sociais que o homem molda a consciência de si.

Vygotsky (1896-1934), apesar de ter nascido no século passado, suas ideias ainda são muito atuais, pois influencia pesquisadores contemporâneos na Psicologia da Educação, na Psicologia e nas Ciências Sociais, entre outras. Ele viveu apenas 38 anos, em um período social, político e científico muito diferente e de muitos conflitos de guerras na Rússia, e pós-Revolução, mesmo assim contribuiu para definir a tarefa

intelectual a qual ele se dedicou, juntamente com seus colaboradores.

Kohl (1999, p. 15), diz que “Vygotsky reuniu, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico”. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano. Para Kohl (1999), o caminho teórico e a abordagem utilizada por Vygotsky são de extrema contemporaneidade, o que se verifica o intenso interesse por seu trabalho no Brasil e diversos pesquisadores de muitos países.

Ademais, Vygotsky foi além de apenas observar o desenvolvimento cognitivo interno, mas também a forma como a criança interage com o mundo externo. Essa capacidade de interação social, Vygotsky tem como direção, o materialismo histórico de Marx, sobre o uso de instrumentos sociais como o (trabalho/cultura) que modificam a consciência humana. A autora explica que o uso de instrumentos na atividade humana, para Vygotsky, tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas.

A princípio Vygotsky buscou compreender:

As características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. (Kohl, 1999, p. 27).

Então, Vygotsky foca mais em compreender como a criança aprende (o processo de desenvolvimento) do que em descrever o que ela aprende (o resultado do conhecimento). Ao contrário de Piaget, Vygotsky destaca a importância das origens sociais no processo de desenvolvimento.

De acordo com a teoria Materialismo histórico de Marx (1818-1883), o ser humano é fundamentalmente uma criatura social, e a consciência é uma consequência de sua interação social. Dessa forma, Vygotsky aplica essa ideia ao desenvolvimento psicológico, sustentando que todas as funções mentais superiores (como a memória lógica, o pensamento conceitual e a linguagem) têm sua origem nas relações sociais e na interação com o ambiente cultural, antes de se transformarem em processos internos.

Moreira (2023) esclarece que diferente de Piaget, Vygotsky pressupõe que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. O autor diz que para Vygotsky “os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais, o desenvolvimento desses processos no ser humano é mediado por instrumentos e signos construídos social, histórica e culturalmente no meio em que está situado”. (Moreira, 2011, p. 91).

Sob tal ótica, o desenvolvimento mental é de origem e natureza sociais (mediação social e aprendizagem influenciam o desenvolvimento cognitivo), em vez dos estágios promoverem o desenvolvimento da aprendizagem (esquemas cognitivos influenciam o desenvolvimento aprendizagem).

De igual modo, Vygotsky “focaliza os mecanismos do desenvolvimento cognitivo, por meio dos quais se dá o desenvolvimento cognitivo, não produto do tipo estágios de desenvolvimento como propõe Piaget e Bruner”. (Moreira, 2023, p. 87).

De conformidade com Kohl, (1999, p. 26):

Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo daquilo que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Isto é, interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Porquanto, os seres humanos têm habilidades mentais avançadas, pois são capazes de pensar em coisas que não estão presentes, imaginar experiências que nunca tiveram e planejar ações que irão realizar no futuro. Em outras palavras, eles geram ideias abstratas.

Outrossim, Kohl, (1999, p. 26), adverte que “esse tipo de atividade psicológica é considerado "superior" na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares, tais como ações reflexas”, como exemplo, quando o bebê faz sucção no seio da mãe para se alimentar. É fato que os fundamentos da teoria de Vygotsky abrangem o social como base dos processos mentais avançados de cada pessoa, logo a noção de que tais processos só são compreensíveis quando analisados por meio dos instrumentos e signos que os mediam.

3.1 MEDIAÇÃO

Por quanto, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar: é por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores (Driscoll, 1995, p. 229 *apud* Moreira, 2023, p. 88).

Outrossim, para Moreira (2023, p. 88), essa “conversão não é direta; é mediada”. Logo que a “mediação na perspectiva de Vygotsky ocorre por meio da internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais”, e isso é típico do domínio humano (Moreira, 2023). Mas também, Vygotsky define que a mediação inclui o uso de instrumentos (algo usado para fazer alguma coisa) e signos (algo que significa alguma outra coisa).

Moreira (2023, p. 89) explica que segundo Vygotsky a mediação através de usos de (instrumentos, signos, significados e linguagem) são construções sócio-históricas e culturais. A apropriação (internalização) dessas construções, via interação social, leva ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Assim, o autor compreende que:

Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando fundamentalmente as operações psicológicas, das quais é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas funções psicológicas. (Moreira, 2023, p. 89).

Desta forma, Vygotsky defende que o desenvolvimento das funções mentais superiores passa por uma fase externa, pois são, antes, funções sociais. Vygotsky afirma que toda função, no desenvolvimento cultural da criança, aparece duas vezes: primeiro, em nível social (interpessoal, interpsicológica); depois, no interior da criança (intrapessoal, intrapsicológica). Todas as funções mentais superiores se originam como relações entre seres humanos.

3.2 INTERAÇÃO SOCIAL

Os seres humanos são intrinsecamente seres sociais, cuja sobrevivência e desenvolvimento dependem da interação com o outro. Desde o nascimento, o bebê necessita da mãe (ou de outro cuidador) para suprir necessidades elementares como alimentação, aquecimento, proteção e até mesmo para o gerenciamento das necessidades fisiológicas. Essa dependência inicial estabelece a base para o desenvolvimento humano. Todo o conhecimento humano é, fundamentalmente, construído através dessa interação social. Habilidades que vão desde a capacidade de se movimentar e o desenvolvimento da linguagem, até a organização do trabalho e a compreensão de normas, são construtos histórico-sociais.

A mente humana, portanto, é um repositório onde se acumulam dados e informações provenientes de tudo o que se vê, sente, toca e ouve. O indivíduo absorve e internaliza aquilo que é significativo para sua convivência e inserção como pessoa na sociedade. Em suma, a sociabilidade é o motor que impulsiona a sobrevivência e molda o desenvolvimento cognitivo e comportamental do indivíduo, transformando as interações em conhecimento culturalmente e historicamente situado.

É a partir dessa perspectiva que Lev Vygotsky estabelece a interação social como a unidade de análise fundamental para compreender o desenvolvimento mental, rejeitando a ideia de focar no indivíduo isolado. Para Vygotsky, a interação social não é apenas um fator, mas sim o veículo essencial para a transmissão dinâmica do conhecimento. É por meio dela que o saber, que é socialmente, histórica e culturalmente construído, é internalizado e molda as funções psicológicas superiores.

Moreira (2023, p. 89), observa que outros teóricos cognitivistas como Piaget e Ausubel, focalizam o indivíduo como unidade de análise, porém, Vygotsky foca a interação social, assim seu objeto de análise não apenas o humano e nem o contexto, mas a interação entre o indivíduo e o social. A interação social implica, sobretudo, um intercâmbio de significados. A aquisição de significados está diretamente ligada à interação social e os significados de palavras e gestos, ou seja, conhecimento social construído historicamente.

3.3 LINGUAGEM

A comunicação humana é gerada a partir da relação dinâmica entre a linguagem falada (ou linguagem exterior, voltada para a interação) e a linguagem transformada em pensamento (ou fala interior/discurso interior, voltada para os processos cognitivos). Essa interconexão é a fonte que possibilita a produção de instrumentos sociais cruciais, como os signos e os símbolos. Na perspectiva sócio-histórica (Vygotsky), esses instrumentos sociais (signos e símbolos) desempenham o papel de mediadores.

Signos e Símbolos são a representação das palavras, números, são essencialmente ferramentas psicológicas. Eles servem para o controle do próprio indivíduo, auxiliando na memória, atenção e organização do pensamento. A linguagem é o sistema simbólico mais essencial da natureza humana. Instrumentos são as ferramentas, máquinas e meios técnicos criados para facilitar a vida social.

Eles se orientam para fora, buscando a transformação da natureza ou do objeto de trabalho. A respeito da linguagem, Kohl, traduz que para Vygotsky

Existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. (Kohl, 1999, p. 45).

Vygotsky (1991), empreende que a linguagem atua tanto como um instrumento (meio de comunicação e interação) quanto como um signo (meio de estruturação do pensamento). É por meio da apropriação desses sistemas simbólicos, construídos historicamente pela cultura, que o homem desenvolve suas Funções Psicológicas Superiores e se torna capaz de transformar a natureza de forma consciente.

São esses elementos fundamentais que conferem ao ser humano sua singularidade, distinguindo-o dos animais e capacitando-o a transformar a natureza de forma complexa e sistemática. O desenvolvimento da linguagem na criança marca o início de um crucial processo de materialização do pensamento. À medida que a criança se desenvolve biologicamente, a aquisição e o domínio da linguagem abrem novos caminhos para o desenvolvimento mental e o aprendizado se torna progressivo e mais sofisticado. A linguagem é a ferramenta que permite que o pensamento se concretize e se organize, funcionando como a mola propulsora do desenvolvimento cognitivo superior.

Vygotsky diz que a linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois a libera dos vínculos contextuais imediatos, permitindo a descontextualização e o afastamento do contexto concreto. O desenvolvimento dos processos mentais superiores começa na convergência da fala e da atividade prática. A inteligência prática refere-se ao uso de instrumentos e a inteligência abstrata, à utilização de signos e sistemas de signos, sendo a linguagem o mais importante.

A este respeito, Kohl (1999, p. 23) expressa que de acordo com Vygotsky (1988):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

O desenvolvimento da linguagem se dá na fala social (comunicação) para a fala egocêntrica (mediadora de ações) e desta para a fala interna, regula ações e comportamentos do indivíduo, levando ao pensamento abstrato flexível.

Kohl (1999, p. 23), explica que segundo Vygotsky (1988) “Quando as crianças se confrontam com um problema, realiza tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção. A fala e a ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança”. Isto é, ao se depararem com um problema ou desafio, as crianças demonstram suas tentativas de alcançar um objetivo através de uma variedade de estratégias: realização de ações e manipulações físicas diretas no ambiente ou no objeto. Uso de ferramentas ou objetos intermediários para ajudar na atividade. Utilização da linguagem para direcionar a ação ou solicitar ajuda da pessoa que a está auxiliando.

Para Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ele inverte a visão tradicional que dizia que o desenvolvimento precisava estar maduro para a aprendizagem ocorrer. Para ele, a aprendizagem é o motor que impulsiona o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como o raciocínio, memória e atenção. Essa dinâmica acontece em um espaço que Vygotsky define como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

3.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

A ZDP é definida pela diferença entre o nível cognitivo que a criança já possui e o seu potencial, que se refere ao que ela pode realizar com a colaboração de indivíduos que possuem habilidades mais avançadas. É nesse espaço de (colaboração/interação) entre pessoas que a aprendizagem ocorre contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (mudança/interna).

A este respeito, Moreira (2023) afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido por meio da solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1988, p. 97) *apud* (Moreira (2023, p. 92).

A ZDP é a área em que o desenvolvimento da capacidade de pensar acontece, sendo fluida e sempre em transformação. O limite inferior da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é estabelecido pelo nível de desenvolvimento real, enquanto o limite superior é definido pelos processos de ensino (brincar, educar, trabalhar), sendo a interação social o elemento fundamental. Assim, para Vygotsky, a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento. Para ele, o único bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige (Moreira, 2023, p. 95).

De acordo com a autora, a ZDP é a inter-relação entre professor e a criança com os instrumentos da cultura, o espaço da ZDP é a postura do professor como suporte para ajudar a criança pelo o que ela ainda não tem potencial.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (Kohl, 1999, p. 61).

Nessa dinâmica, a mediação é realizada a partir do uso de instrumentos, signos, significado e linguagem como motores da aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com (Moreira, 2023), o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados, assim é capaz de ajudar a criança em seu potencial, assim a capacidade mental evolui gradativamente.

Vygotsky apresenta uma compreensão sobre a dinâmica do desenvolvimento humano a partir do entendimento sobre o aparecimento e mudanças de funções psicológicas relacionadas com a situação social de desenvolvimento. Para Vygotsky (1996, p. 269) *apud* Koh (2015, p. 80), o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), é definida como “a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação”, apresenta relação com os processos educacionais, porque o período mais propício para o desenvolvimento de uma determinada função psicológica é justamente aquele em que ela se encontra em processo de maturação. O processo de maturação na criança se desenvolve de forma mais intensa na fase de aquisição da linguagem falada e da motricidade. Nesse contexto, a escola é considerada um meio fundamental para o seu desenvolvimento intelectual, visto que é nesse universo social que se estabelecem as interações mediadas por instrumentos culturais, como a linguagem (falada e escrita) e os signos simbólicos.

Para Vygotsky (1996), a situação social de desenvolvimento se refere à relação, a qual se dá em diferentes modos de atividade social que se estabelece entre o sujeito com o meio que vive. E será a partir dessa situação social, que as conquistas de desenvolvimento irão se referenciar. Um dos princípios envolvidos no desenvolvimento é o da internalização, o qual se desenvolve a partir da ‘lei de dupla formação’ ou ‘lei genética geral do desenvolvimento cultural’.

Essa lei, segundo Vygotsky (1996), consiste no fato de que: [...] passamos a ser nós mesmos através

dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isoladamente. Ou seja, interagimos com o mundo, internalizamos aspectos dessa interação e, ao internalizarmos o que pensamos e sentimos dessa troca, formamos redes com processos psicológicos e de nossa subjetividade. “O processo de internalização é decorrente da peculiaridade da história humana porque é ao mesmo tempo social (porque construída na interação) e ao mesmo tempo intransferível porque apropriada por cada um” (Koh, 2015, p. 80).

3.5 SIGNIFICADOS

O ensino é crucial nesse processo, não apenas pela transmissão de informação, mas quando há o compartilhamento e apropriação mútua de significados dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É esse intercâmbio que permite ao aluno transitar do nível de compreensão potencial (com ajuda) para o nível real (autônomo).

Diante desse contexto, Moreira (2023), expressa que sem interação social (ou intercâmbio de significados) dentro da ZDP, não há ensino, aprendizagem e nem desenvolvimento cognitivo:

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados, processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar sapatos a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade. (Kohl, 1999, p. 61).

Desta forma, o ensino se consuma quando aluno e professor compartilham significados, sendo este intercâmbio de significados crucial. A ação pedagógica realizada pelo professor potencializa a aprendizagem, impulsionando a aprendizagem e consecutivamente o desenvolvimento mental.

A teoria de Vygotsky é construtivista no sentido de que instrumentos, signos e sistemas de signos são construções sócio-históricas e culturais, e a internalização desses na mente do indivíduo é uma reconstrução interna.

Considerando as reflexões teóricas abordadas, reconhece-se que a prática do professor exige, cada vez mais, habilidades que ultrapassam simplesmente a transmissão do conteúdo curricular. Inclui entendimento sobre os métodos, bem como processos de mediação por meio das interações do indivíduo com (instrumentos físicos, digitais, símbolos, signos, linguagem, entre outros) que formam a base do aprendizado, a solidificação do conhecimento e, ao mesmo tempo, o progresso mental.

Portanto, o espaço da sala de aula não deve restringir o papel do indivíduo a ser um espectador de informações ou observador passivo. É fundamental executar atividades criativas e desafiadoras que

favoreçam o aprendizado por meio da interação entre recursos didáticos curriculares, e os tipos de instrumentos que dão sentido e significados importantes, que estimulam avanços constantes nas habilidades superiores do intelecto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos no campo da Psicologia da Educação são cruciais para a formação de professores que atuam na Educação Básica. Este campo oferece o arcabouço teórico necessário, uma vez que suas diversas teorias dialogam e, por vezes, divergem em certos aspectos, enriquecendo a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A ciência, nesse contexto, fornece o subsídio para a compreensão do desenvolvimento humano, área que permanece aberta a novas investigações e descobertas. Ademais, a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky é essencial e relevante para educadores e instituições de ensino. Essa perspectiva enfatiza que as circunstâncias que influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças são resultantes de processos sociais, culturais e históricos.

Os educadores devem entender que o desenvolvimento cognitivo da criança não é um processo puramente individual e ou apenas biológico, mas sim um produto da interação com o meio social e com os instrumentos culturais (como a linguagem) ao longo do tempo.

Vygotsky, por sua vez, enfatiza a importância da interação social e da mediação através de instrumentos como fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo, definindo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o espaço em que a educação eficaz se realiza. A aplicação prática da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugerida por Vygotsky no ambiente escolar é uma atividade intrincada e desafiadora, visto que o contexto educacional demanda do professor habilidades e conhecimentos que muitas vezes vão além do que está previsto no currículo.

Conclui-se, que apesar das teorias do desenvolvimento servirem como a base "científica" para entender o desenvolvimento humano, o êxito do processo de ensino-aprendizagem está ligado ao esforço constante do professor em ajustar esses conhecimentos à realidade singular e dinâmica de sua sala de aula. Portanto, é fundamental que o professor atue não apenas como um facilitador, mas também como um estimulador consciente das estratégias de mediação social dos significados.

REFERÊNCIAS

Brasil, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 3 de nov. 2025.

Carvalho, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Psicologia da educação [livro eletrônico]: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão / organizadoras Maria Vilani Cosme de Carvalho, Kelma Socorro Lopes de Matos. – 3. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2021. PDF.

Driscoll, M. P.. Social interaction and the development of language and cognition. Hillsdade, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

Goulart, Iris Barbosa, Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicação à prática pedagógica - 21. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Kol, Marta Oliveira. Vygotsky Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. Ed. Sipriano. São Paulo: Scipione, 1999.

Marx, K. O capital: crítica da economia política: livro I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1. (Os Economistas).

Piaget, Jean, 1896-1950. Seis estudos de Psicologia. Tradução Maria Alice Magalhaes D` Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro, 1999. Epistemologia Genética.

Prado, Margareth Simone Marques. Psicologia da educação / Margareth Simone Marques. Prado. Cruz das Almas, BA: SEAD-UFRB, 2017. 42.; il. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/205425/1/Livro%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20I.pdf>. Acesso em 17 de nov. 2025.

Vygotsky, Lev. S. 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, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4º edição brasileira.

Vygotsky, Lev. S, et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo. Ícone Edusp, 1988.

Xavier, Alessandra Silva. Psicologia do desenvolvimento / Alessandra Silva Xavier e Ana Ignez Belém Lima Nunes. – 4. ed. rev. e ampl. – Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em 17 de nov. 2025.