ReGeo
ISSN: 2177-3246

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COMO CHAVE PEDAGÓGICA: DA GÊNESE DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM À CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL KEY: FROM THE GENESIS OF LEARNING THEORIES TO LEV VYGOTSKY'S HISTORICAL-CULTURAL CONTRIBUTION

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO COMO CLAVE PEDAGÓGICA: DE LA GÉNESIS DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE A LA CONTRIBUCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-185

Data de submissão: 05/07/2026 **Data de publicação:** 19/08/2026

Ruhena Abraão Kelber Ferreira
Doutor em Educação em Ciências e Saúde; Mestre em Educação Física
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Derivalda Cavalcante da Silva
Licenciada Plena em Educação Física; Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade
Instituição: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: ed.derivalda@seduc.to.gov.br

Magali Rufo Mascarenhas Corrêa
Pedagoga; Especialista em Coordenação Pedagógica
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: magalirmc@seduc.to.gov.br

Marileide Carvalho de Souza
Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: carvalho.marileide@uft.edu.gov.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-3291-1094
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5731821365760822

Verny de Fátima Oliveira Fucks
Pedagoga; Especialista em Supervisão, Gestão e Orientação Educacional; Psicopedagoga Institucional; Mestra em Ciências da Educação
Instituição: Universidad Metropolitana de Asunción; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: vernyfucks@seduc.to.gov.br

Sabrina Milhomem Leal
Bióloga; Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: sabrina.leal@professor.to.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8050957480942263

RESUMO
Este artigo tem por objetivo examinar, à luz da literatura especializada em Psicologia da Educação, o percurso histórico das teorias da aprendizagem, do introspeccionismo pré-científico ao behaviorismo e, deste, à virada cognitivista, para, nesse quadro, aprofundar a análise da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky. Discutem-se os três eixos que estruturam o pensamento vigotskiano: o papel da cultura na constituição das funções psicológicas superiores, a centralidade da linguagem como instrumento de mediação semiótica e a natureza da relação entre quem ensina e quem aprende, sintetizada no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na metáfora do andaime (scaffolding). Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada principalmente na obra de Lefrançois (2009) e complementada por autores da tradição vigotskiana brasileira e internacional. Os resultados indicam que a teoria de Vygotsky, malgrado as críticas quanto à sua baixa testabilidade empírica, permanece altamente relevante para a educação contemporânea, sobretudo por deslocar o eixo explicativo do desenvolvimento infantil de uma perspectiva unicamente individual e maturacional para uma perspectiva relacional, na qual o outro social, professor, adulto ou par mais experiente, é condição constitutiva, e não mero facilitador, da aprendizagem. Conclui-se que o conceito de ZDP oferece um instrumento teórico-prático ainda fecundo para orientar o planejamento didático, a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa.

Palavras-chave: Vygotsky. Teoria Histórico-cultural. Zona de Desenvolvimento Proximal. Mediação Semiótica. Teorias da Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to examine, in light of the specialized literature in Educational Psychology, the historical trajectory of learning theories, from pre-scientific introspectionism to behaviorism and, from there, to the cognitivist turn, in order to deepen, within this framework, the analysis of Lev Vygotsky's cultural-historical theory. It discusses the three axes that structure Vygotskian thought: the role of culture in the constitution of higher psychological functions, the centrality of language as an instrument of semiotic mediation, and the nature of the relationship between teacher and learner, synthesized in the concept of the zone of proximal development (ZPD) and the scaffolding metaphor. This is a qualitative, bibliographic study, based primarily on Lefrançois (2009) and complemented by authors from the Brazilian and international Vygotskian tradition. Results indicate that Vygotsky's theory, despite criticism regarding its limited empirical testability, remains highly relevant to contemporary education, chiefly for shifting the explanatory axis of child development from a purely individual, maturational perspective to a relational one, in which the social other, teacher, adult, or more capable peer, is a constitutive condition, not a mere facilitator, of learning. It concludes that the ZPD offers a theoretical-practical tool that is still fruitful for guiding instructional planning, pedagogical differentiation, and formative assessment.

Keywords: Vygotsky. Cultural-historical Theory. Zone of Proximal Development. Semiotic Mediation. Learning Theories.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo examinar, a la luz de la literatura especializada en Psicología de la Educación, el recorrido histórico de las teorías del aprendizaje, desde el introspeccionalismo precientífico al conductismo y, de este, al giro cognitivista, para, en este marco, profundizar el análisis de la teoría histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky. Se discuten los tres ejes que estructuran el pensamiento vigotskiano: el papel de la cultura en la constitución de las funciones psicológicas superiores, la centralidad del lenguaje como instrumento de mediación semiótica y la naturaleza de la relación entre quien enseña y quien aprende, sintetizada en el concepto de zona de desarrollo próximo

(ZDP) y en la metáfora del andamiaje (scaffolding). Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica, fundamentada principalmente en la obra de Lefrançois (2009) y complementada por autores de la tradición vigotskiana brasileña e internacional. Los resultados indican que la teoría de Vygotsky, a pesar de las críticas respecto a su baja contrastabilidad empírica, permanece altamente relevante para la educación contemporánea, sobre todo por desplazar el eje explicativo del desarrollo infantil de una perspectiva únicamente individual y maduracional hacia una perspectiva relacional, en la cual el otro social, profesor, adulto o par más experimentado, es condición constitutiva, y no mero facilitador, del aprendizaje. Se concluye que el concepto de ZDP ofrece un instrumento teórico-práctico aún fecundo para orientar la planificación didáctica, la diferenciación pedagógica y la evaluación formativa.

Palabras clave: Vygotsky. Teoría Histórico-cultural. Zona de Desarrollo Próximo. Mediación Semiótica. Teorías del Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Compreender como os seres humanos aprendem é uma das mais antigas inquietações da filosofia e, desde o final do século XIX, também um dos objetos centrais da psicologia científica. Antes de existir como disciplina autônoma, o estudo da aprendizagem confundia-se com a especulação filosófica sobre a natureza do conhecimento, remontando a pensadores como Descartes, que recorriam à introspecção, o exame dos próprios sentimentos e motivações como base para generalizações sobre a mente como principal via de investigação. Esse método, fortemente subjetivo, foi paulatinamente substituído por procedimentos mais objetivos à medida que a psicologia buscou o estatuto de ciência.

A criação do laboratório de psicologia experimental de Wilhelm Wundt, em Leipzig, em 1879, é tomada por grande parte dos historiadores da disciplina como o marco fundador da psicologia científica. A partir desse momento, conceitos até então tratados de modo especulativo: consciência, sensação, percepção, imaginação, passaram a ser investigados por métodos que se pretendiam objetivos, ainda que o objeto de estudo permanecesse mentalista. Esse duplo movimento, de manter o interesse pelos processos mentais e, ao mesmo tempo, buscar rigor metodológico e preparou o terreno para a grande cisão que organizaria o campo das teorias da aprendizagem ao longo do século XX: de um lado, o behaviorismo, que recusava qualquer especulação sobre estados internos não observáveis e concentrava-se nas relações entre estímulos, respostas e reforços; de outro, o cognitivismo, que reivindicava a legitimidade científica do estudo dos processos mentais: representação, atenção, memória, resolução de problemas, desde que investigados com rigor empírico.

É nesse segundo grande eixo, o cognitivista, que se situa a obra de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorrusso cuja produção teórica, embora contemporânea de nomes como Jean Piaget e Jerome Bruner, seguiu trajetória singular. Enquanto Piaget concentrava sua explicação do desenvolvimento cognitivo nas forças internas ao próprio sujeito, em especial no processo de equilibração entre assimilação e acomodação, Vygotsky deslocou o centro explicativo para as forças externas ao indivíduo, isto é, para a cultura e para a interação social. Essa diferença de ênfase não é meramente acadêmica: ela produziu um modelo teórico cujas implicações pedagógicas sobre a ideia de que o ensino pode e deve adiantar-se ao desenvolvimento, e não apenas segui-lo, continuam a orientar práticas educativas contemporâneas, da educação infantil à formação de professores.

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar, de forma articulada, a origem histórica das teorias da aprendizagem e, a partir desse panorama, aprofundar a análise da teoria histórico-cultural de Vygotsky, com destaque para os conceitos de mediação semiótica, funções psicológicas superiores, estágios da fala e zona de desenvolvimento proximal. Como objetivos específicos, busca-se: (a) situar historicamente a emergência da psicologia da aprendizagem como campo científico; (b) diferenciar as

grandes famílias teóricas (behaviorismo e cognitivismo), que organizam esse campo; (c) examinar os fundamentos conceituais da teoria vigotskiana; e (d) discutir criticamente suas implicações e limites para a prática educacional contemporânea. Justifica-se a escolha do tema pela permanência e pela atualidade do pensamento de Vygotsky nos documentos curriculares e nas formações docentes brasileiras, o que exige revisitação constante e criteriosa de seus fundamentos teóricos, de modo a evitar apropriações simplificadas ou descontextualizadas de conceitos como a zona de desenvolvimento proximal.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A GÊNESE DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: DO INTROSPECCIONISMO AO BEHAVIORISMO

As primeiras tentativas de explicação psicológica do comportamento humano recorriam fortemente a noções de instinto e emoção, tomadas como dados a partir da introspecção. William James e Edward Bradford Titchener figuram entre os expoentes desse período pré-científico, no qual a observação da própria experiência subjetiva era considerada fonte legítima de conhecimento sobre a mente. Como observa Lefrançois (2009), esse enfoque diferia drasticamente dos métodos objetivos que, décadas mais tarde, viriam a dominar a psicologia.

O marco de transição costuma ser localizado no laboratório fundado por Wundt em 1879, quando pela primeira vez se buscou aplicar procedimentos experimentais controlados ao estudo de fenômenos mentais. Ainda assim, o vocabulário mentalista, a consciência, o sentimento, a percepção, permanecem em uso por algum tempo, convivendo com a exigência crescente de objetividade. Foi apenas no início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, que uma nova geração de psicólogos, insatisfeita com a imprecisão dos conceitos mentalistas, propôs concentrar a investigação científica exclusivamente nos aspectos observáveis do comportamento: os estímulos, entendidos como as condições antecedentes que provocam uma reação, e as respostas, entendidas como o comportamento manifesto e mensurável. Nascia, assim, o behaviorismo, cuja essência - nas palavras sintetizadas por Lefrançois a partir de Mills - consistia em equacionar teoria e aplicação, compreensão e previsão, e os mecanismos da mente humana com uma tecnologia do comportamento social.

Do ponto de vista da história das ideias, o behaviorismo não constitui um bloco monolítico, mas um conjunto de propostas que compartilham a rejeição da introspecção como método e a ênfase nas variáveis observáveis. Nele se inscrevem, em momentos e ênfases distintas, o condicionamento clássico de Ivan Pavlov, o ambientalismo radical de John Watson, a teoria da aprendizagem em uma única tentativa de Edwin Guthrie, os sistemas hipotético-dedutivos de Edward Thorndike e Clark Hull,

e, mais tarde, o condicionamento operante de Burrhus Skinner. Paralelamente, autores como Edward Tolman e Donald Hebb, embora partilhassem parte do vocabulário behaviorista, começaram a introduzir conceitos mediacionais, como mapas cognitivos e representações internas, que funcionam como ponte para a virada cognitivista subsequente.

2.2 A VIRADA COGNITIVISTA E O LUGAR DE VYGOTSKY NO CAMPO TEÓRICO

A psicologia cognitiva reintroduziu, com instrumental metodológico mais sofisticado, o interesse pela atividade mental humana, concentrando-se em três dimensões fundamentais: o processamento da informação, a representação mental e a autoconsciência. As teorias da Gestalt, com sua ênfase na organização perceptiva, representam um primeiro exemplo relevante dessa reorientação. É, contudo, no chamado grupo das "três teorias cognitivas" - Bruner, Piaget e Vygotsky, que a psicologia cognitiva ganha desenvolvimentos mais amplamente incorporados pela educação.

Embora contemporâneos e preocupados, cada um a seu modo, com a construção do significado pela criança, Piaget e Vygotsky partiram de pressupostos distintos. Enquanto o suíço Piaget concebia o desenvolvimento como resultado de um processo interno de equilibração entre a assimilação de novas experiências às estruturas cognitivas existentes e a acomodação dessas estruturas às exigências do ambiente, o soviético Vygotsky, que, segundo Lefrançois (2009), chegou a dedicar considerável esforço a criticar e debater publicamente o trabalho de Piaget, sem nunca obter resposta direta do colega suíço, deslocou o eixo explicativo para fora do indivíduo, atribuindo papel constitutivo à cultura e à interação social. Essa diferença de ênfase é frequentemente resumida pela distinção entre um construtivismo de matriz mais individual, no caso piagetiano, e um construtivismo de matriz social ou histórico-cultural, no caso vigotskiano.

A trajetória biográfica de Vygotsky ajuda a compreender a singularidade de sua obra. Nascido em 1896 na cidade de Orsha, atual Bielorrússia, em família judaica de classe média, teve sua trajetória educacional condicionada pelas restrições impostas aos judeus no império russo, sendo admitido na Universidade de Moscou por sorteio. Formou-se em Direito, mas cursou paralelamente História e Filosofia, e somente a partir de 1924, já com 28 anos, voltou-se sistematicamente para a psicologia. Em pouco menos de dez anos de produção intensa, antes de falecer de tuberculose em 1934, revolucionou o estudo do desenvolvimento infantil, ainda que sua obra mais conhecida, Pensamento e Linguagem, tenha sido publicada apenas postumamente. Como relata Lefrançois (2009), as autoridades soviéticas suprimiram sua obra dois anos após sua morte, por considerarem a pedologia, o campo científico do qual ele era pioneiro, uma pseudociência burguesa; o pensamento vigotskiano só se tornaria amplamente conhecido no Ocidente décadas mais tarde, tendo sido descrito por

historiadores da psicologia como o “Mozart” da disciplina, em razão da precocidade e da amplitude de sua produção intelectual.

2.3 O PAPEL DA CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O núcleo mais geral da teoria vigotskiana pode ser formulado em uma única proposição: a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição. Por interação social, Vygotsky não entende apenas o contato interpessoal, mas a interação da criança com a cultura em sentido amplo, o conjunto de instrumentos e símbolos criados historicamente pela humanidade, que nos distingue das demais espécies e que molda ativamente o funcionamento mental. Nas palavras do próprio autor, retomadas por Lefrançois (2009, p. 267), cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, entre pessoas, e depois no plano individual, dentro da própria criança - movimento que Vygotsky denominou, respectivamente, interpsicológico e intrapsicológico.

Essa formulação sustenta a distinção vigotskiana entre funções mentais elementares e funções mentais superiores. As funções elementares correspondem a comportamentos naturais, não aprendidos, presentes desde o nascimento, como sugar, chorar ou balbuciar. Já as funções superiores, o planejamento, a resolução deliberada de problemas, a imaginação, a memória lógica, a atenção voluntária, emergem justamente da transformação das funções elementares pela mediação cultural, em particular pela mediação semiótica exercida pelos instrumentos e, sobretudo, pelos signos. Diferentemente do instrumento técnico, orientado externamente para transformar o objeto da atividade, o signo constitui uma ferramenta psicológica orientada internamente, para o controle do próprio comportamento do sujeito, sendo a linguagem o signo por excelência dessa mediação.

2.4 O PAPEL DA LINGUAGEM E OS ESTÁGIOS DA FALA

Para Vygotsky, o funcionamento mental superior, o pensamento propriamente dito, só se torna possível pela linguagem. Sem ela, argumenta o autor, a inteligência infantil permaneceria uma capacidade puramente prática e natural, semelhante à observada em primatas não humanos. O desenvolvimento cognitivo seria, portanto, função direta da ampla interação verbal estabelecida entre a criança e os adultos que a cercam, interação por meio da qual a criança desenvolve simultaneamente a linguagem e, como decorrência, o pensamento lógico.

Vygotsky descreveu esse processo por meio de três estágios sucessivos no desenvolvimento da fala. No primeiro, a fala social ou externa, presente até por volta dos três anos, cumpre função

primordialmente comunicativa e reguladora do comportamento alheio, por exemplo, quando a criança pede algo em voz alta a um adulto. No segundo estágio, a fala egocêntrica, situada aproximadamente entre os três e os sete anos, a criança fala em voz alta consigo mesma, num movimento de transição entre a regulação externa e a regulação interna do próprio comportamento, funcionando como uma espécie de ponte entre a fala pública e a fala privada. Finalmente, a fala interior, que se consolida a partir dos sete anos, corresponde ao diálogo silencioso que mantemos conosco mesmos, aquilo que William James chamara, ainda no século XIX, de "fluxo de consciência", e que passa a orientar e dirigir todo o funcionamento mental superior subsequente.

Essa descrição antecipa, em certa medida, a preocupação de Piaget com os estágios do desenvolvimento cognitivo, embora com ênfase distinta: para Vygotsky, a progressão pelos estágios da fala não decorre de uma maturação estritamente interna, mas é impulsionada pela qualidade e pela intensidade da interação social vivida pela criança.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E DESENVOLVIMENTO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Grande parte da atualidade e da popularidade contemporânea da teoria vigotskiana deve-se à sua descrição original da relação entre quem aprende e quem ensina, relação que, na tradição russa, é designada por um único termo, obutchenie, que reúne indissociavelmente os processos de ensinar e de aprender: o professor aprende com a criança e sobre ela, tanto quanto a criança aprende em função das ações do professor. Essa relação encontra sua formulação mais influente no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, aquilo que ele já é capaz de realizar de modo autônomo, sem qualquer auxílio, e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que consegue realizar com o apoio de um adulto mais experiente ou de um par mais capaz. Lefrançois (2009) ilustra o conceito com o exemplo de duas crianças de sete anos, de inteligência aparentemente equivalente quando avaliadas de modo independente; se, contudo, uma delas, auxiliada por um adulto competente, consegue resolver tarefas típicas de crianças de nove anos, enquanto a outra não consegue o mesmo avanço mesmo com ajuda, diz-se que a primeira possui uma zona de desenvolvimento proximal mais ampla.

Como sintetiza Davydov, citado por Lefrançois (2009, p. 269), aquilo que a criança inicialmente só consegue realizar em conjunto com adultos ou com iguais mais experientes, e que posteriormente passa a realizar de forma independente, constitui exatamente a zona proximal de desenvolvimento.

A implicação pedagógica dessa formulação é direta, pois cabe a professores e responsáveis planejar atividades situadas dentro dessa zona, nem tão fáceis que a criança as realize sem qualquer esforço, nem tão difíceis que permaneçam inacessíveis mesmo com auxílio. Esse princípio tem sido amplamente incorporado pela literatura educacional brasileira, que associa a ZDP à necessidade de diagnosticar o nível de desenvolvimento atual dos estudantes para, a partir dele, propor desafios adequados, seja por meio de orientação direta do docente, seja por meio do trabalho colaborativo entre pares (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021).

Diretamente associada à ZDP está a metáfora do andaime (scaffolding), cunhada posteriormente por leitores da obra vigotskiana para descrever o suporte fornecido pelo educador ao longo do processo de aprendizagem. Assim como um andaime de construção civil sustenta a obra em suas fases iniciais e vai sendo progressivamente removido à medida que a estrutura ganha autonomia, o suporte pedagógico de explicar, demonstrar, corrigir, questionar, oferecer modelos, deve ser intenso nas etapas iniciais da aprendizagem de um novo conteúdo e gradualmente retirado à medida que o aprendiz internaliza as competências necessárias para agir de modo independente. Pesquisas posteriores têm sustentado empiricamente essa proposição, indicando que o andaime bem calibrado é capaz de ampliar a complexidade do pensamento infantil e de influenciar positivamente tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento (LEFRANÇOIS, 2009).

A mediação semiótica, chave conceitual que atravessa tanto a discussão sobre linguagem quanto a discussão sobre ZDP, tem sido objeto de ampla produção acadêmica brasileira, que a define como a atividade pela qual instrumentos e, sobretudo, signos culturalmente construídos passam a orientar o comportamento humano e a viabilizar a internalização das funções psicológicas superiores (SIRGADO, 2000; MIRANDA, 2005). Essa internalização não ocorre por simples cópia ou armazenamento passivo de informações externas, mas pela criação ativa de novas sínteses cognitivas a partir da apropriação dos signos culturalmente disponíveis.

2.6 A TEORIA DE VYGOTSKY: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA

Como ocorre com a maioria das teorias cognitivas de largo alcance, a construção vigotskiana é passível de crítica quanto ao seu rigor metodológico: por não gerar mensurações precisas nem hipóteses facilmente refutáveis, ela não se ajusta integralmente aos critérios mais estritos do método científico experimental. É significativo, como observa Lefrançois (2009), que o próprio Vygotsky tenha dirigido crítica semelhante à psicologia marxista de seu tempo, recusando a exigência de que teorias "científicas" precisassem se ancorar em citações de autoridade — postura que revela sua defesa

de métodos de investigação objetivos e sua rejeição tanto do reducionismo behaviorista quanto do apelo à autoridade doutrinária.

Avaliada pelos critérios clássicos de uma boa teoria psicológica de clareza, coerência interna, capacidade explicativa e utilidade prática, a teoria vigotskiana apresenta-se relativamente bem-sucedida. É compreensível, tenta sistematizar observações complexas sobre desenvolvimento e aprendizagem, mantém consistência interna e gera implicações práticas de grande relevância para a educação e para a criação infantil. Segue, ainda hoje, estimulando pesquisas em diferentes campos das ciências sociais. Autores como Lambert e Clyde, mencionados por Lefrançois (2009), alertam, contudo, para o risco de um entusiasmo excessivo na aplicação do quadro vigotskiano, que por vezes conduziu pesquisadores e educadores a extrair conceitos de seu contexto original para ajustá-los a crenças pedagógicas correntes — problema que, como ressalva o próprio Lefrançois, deve ser atribuído menos à teoria em si e mais aos usos e interpretações que dela se fazem.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório-descritivo, delineada segundo os procedimentos clássicos da revisão narrativa de literatura. A opção metodológica justifica-se pela própria natureza do objeto investigado: trata-se de uma discussão teórico-conceitual sobre a origem das teorias da aprendizagem e sobre os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, para a qual a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento adequado, uma vez que permite reunir, sistematizar e articular criticamente contribuições já publicadas sobre o tema (GIL, 2019 apud práticas correntes da pesquisa educacional).

A obra de referência principal foi Teorias da Aprendizagem: O Que a Velha Senhora Disse, de Guy R. Lefrançois (2009), na tradução brasileira publicada pela Cengage Learning, especificamente o capítulo dedicado às três teorias cognitivas de Bruner, Piaget e Vygotsky, além do capítulo introdutório sobre a origem das teorias psicológicas da aprendizagem. Essa obra foi escolhida por oferecer, num único volume didático amplamente utilizado em cursos de formação de professores e de psicologia no Brasil, um panorama histórico consistente que articula as diferentes correntes teóricas em diálogo entre si, favorecendo a contextualização da teoria vigotskiana dentro do campo mais amplo das teorias da aprendizagem.

O material foi complementado por fontes bibliográficas adicionais, selecionadas por meio de busca em periódicos e bases de acesso aberto (SciELO, PePSIC e repositórios de anais de eventos educacionais), priorizando-se textos de autores brasileiros de reconhecida tradição nos estudos vigotskianos, com o objetivo de contextualizar e atualizar a discussão sobre mediação semiótica e zona

de desenvolvimento proximal para o cenário educacional nacional. A análise dos textos selecionados seguiu três etapas: (1) leitura exploratória, voltada à identificação dos conceitos centrais da teoria vigotskiana presentes em cada fonte; (2) leitura seletiva, que privilegiou trechos diretamente relacionados aos objetivos do artigo; e (3) leitura analítico-interpretativa, na qual as informações levantadas foram organizadas tematicamente desde origem histórica, papel da cultura, papel da linguagem, zona de desenvolvimento proximal até avaliação crítica da teoria, articuladas de modo a compor a discussão apresentada na seção de desenvolvimento.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A revisão realizada permite depreender, em primeiro lugar, que a compreensão da teoria de Vygotsky exige seu posicionamento dentro do movimento mais amplo de transição do behaviorismo para o cognitivismo. Isolar o conceito de zona de desenvolvimento proximal de seu contexto teórico mais amplo como frequentemente ocorre em apropriações pedagógicas apressadas, tende a esvaziá-lo de seu potencial explicativo, uma vez que a ZDP só adquire sentido pleno quando compreendida à luz dos conceitos de mediação semiótica, funções psicológicas superiores e internalização cultural que a antecedem logicamente na obra do autor.

Em segundo lugar, a comparação sistemática entre Piaget e Vygotsky, tal como reconstruída a partir de Lefrançois (2009), evidencia que a diferença entre as duas teorias não reside na negação recíproca de fatores internos ou externos ao sujeito, mas na ênfase relativa atribuída a cada um deles. Enquanto Piaget privilegia a equilibração como motor endógeno do desenvolvimento, Vygotsky privilegia a interação social como condição necessária, e, não apenas favorável, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa diferença de ênfase tem consequência pedagógica direta: se para uma leitura piagetiana o ensino deve, em larga medida, acompanhar o ritmo do desenvolvimento espontâneo da criança, para uma leitura vigotskiana o bom ensino é aquele capaz de se adiantar ao desenvolvimento, operando deliberadamente dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Em terceiro lugar, observa-se convergência entre a obra de Lefrançois e a produção acadêmica brasileira contemporânea quanto à centralidade da mediação semiótica como mecanismo explicativo da internalização cultural. Estudos como os de Sirgado (2000) e Miranda (2005), bem como trabalhos mais recentes voltados à aplicação da ZDP em contextos escolares específicos (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021), reafirmam que o conceito de zona de desenvolvimento proximal continua a orientar práticas de diferenciação pedagógica, de trabalho colaborativo entre pares e de planejamento de intervenções didáticas ajustadas ao nível potencial - e não apenas ao nível real - de desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, a análise crítica da literatura revisada confirma que, apesar das limitações epistemológicas já reconhecidas pelo próprio campo, em especial a dificuldade de operacionalizar e mensurar empiricamente a amplitude da zona de desenvolvimento proximal de um indivíduo específico, a teoria histórico-cultural de Vygotsky mantém elevada capacidade heurística para a educação contemporânea. Sua permanência nos currículos de formação docente brasileiros não decorre apenas de tradição acadêmica, mas da efetiva utilidade do conceito de ZDP como ferramenta para pensar a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de modo não linear e não meramente maturacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico das teorias da aprendizagem, desde o introspeccionismo pré-científico até a consolidação do cognitivismo contemporâneo, revela um campo de conhecimento marcado por rupturas e continuidades, no qual cada nova proposta teórica dialoga por aproximação ou por contraste, com as que a precederam. Nesse percurso, a obra de Lev Vygotsky ocupa posição singular: contemporânea de Piaget e de Bruner, dela se distingue por deslocar o centro explicativo do desenvolvimento cognitivo para as forças culturais e sociais externas ao indivíduo, sem por isso negar a atividade construtiva do próprio sujeito.

Os três eixos que estruturam essa teoria, são o papel da cultura, o papel da linguagem e a relação entre ensino e aprendizagem sintetizada na zona de desenvolvimento proximal, mostraram-se, ao longo desta revisão, profundamente interdependentes. É pela mediação cultural, e em especial pela mediação semiótica exercida pela linguagem, que as funções mentais elementares se transformam em funções psicológicas superiores; e é justamente no espaço relacional aberto pela zona de desenvolvimento proximal que essa transformação encontra seu terreno pedagógico mais fértil.

Reconhecem-se, por fim, os limites deste estudo, de natureza eminentemente bibliográfica e centrado em uma obra de referência principal, o que recomenda a realização de pesquisas futuras de campo, voltadas à observação empírica da aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal em contextos escolares brasileiros diversos, bem como estudos comparativos mais aprofundados entre as apropriações contemporâneas do pensamento vigotskiano e sua formulação original. Ainda assim, conclui-se que a teoria histórico-cultural de Vygotsky permanece um referencial indispensável para a compreensão contemporânea da aprendizagem, na medida em que recoloca o outro social, professor, adulto, colega mais experiente, não como coadjuvante, mas como condição constitutiva do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

LEFRANÇOIS, Guy R. Teorias da aprendizagem: o que a Velha Senhora disse. Tradução de Vera Magyar; revisão técnica de José Fernando B. Lomônaco. 5. ed. norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, 2005.

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

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T. da; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, James V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.