ReGeo ISSN: 2177-3246

DA GÊNESE DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY: FUNDAMENTOS, CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FROM THE ORIGINS OF LEARNING THEORIES TO LEV VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL THEORY: FOUNDATIONS, CONTRIBUTIONS TO CONTEMPORARY EDUCATION, AND CHALLENGES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

DE LA GÉNESIS DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE A LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY: FUNDAMENTOS, CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA Y DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-217

Data de submissão: 25/07/2026 **Data de publicação:** 25/08/2026

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

Neila Barbosa Osório
Pós-Doutora em Educação
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: neilaosorio@uft.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6346-0288

Nair Gonçalves Rech
Mestranda em Desenvolvimento Local
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
E-mail: treinsmentosnr@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-5269-3098
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4535452209013593

Lúcia Rosângela Ferreira Flor Lino
Graduação em Pedagogia Escolar
Instituição: Universidade Luterana de Palmas
E-mail: luciarosangelaflor@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-7553-3997
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0968717852468494

Selma Alves Rozendo Silva
Pós-Graduada em Educação Física Escolar
E-mail: selmarozendo@unitins.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4153956016694032

Simone Machado Gomes
Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: simonegomes@sedc.to.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9443866854915938

Domingas Pereira Braga
Especialização Planejamento Educacional
Instituição: Universidade Salgado de Oliveira
E-mail: mingas.braga@hotmail.com

Lígia Felix Parrião Matos
Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: parriaoligia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9164215136364357

RESUMO
A aprendizagem constitui um dos objetos centrais da Psicologia e das Ciências da Educação, sendo responsável por explicar os processos pelos quais os indivíduos constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e transformam suas formas de compreender e interagir com o mundo. Desde a Antiguidade, diferentes concepções filosóficas e científicas buscaram compreender como o ser humano aprende, originando distintas teorias que influenciaram profundamente os modelos educacionais ao longo da história. Este artigo objetiva analisar criticamente a evolução das teorias da aprendizagem, partindo de suas bases filosóficas até a consolidação da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, considerada uma das mais influentes perspectivas para a educação contemporânea. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas da Psicologia da Educação e das Ciências Humanas. O estudo evidencia que as teorias da aprendizagem não representam modelos excludentes, mas diferentes interpretações acerca da relação entre desenvolvimento humano, cultura, linguagem e conhecimento. Contudo, demonstra-se que a teoria vygotskyana supera abordagens individualistas ao compreender o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação dialética entre sujeito, cultura e mediação social. Discute-se ainda a atualidade dos conceitos de mediação, internalização, linguagem, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal diante dos desafios impostos pela sociedade do conhecimento, pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial. Conclui-se que a teoria histórico-cultural permanece como um dos mais consistentes referenciais epistemológicos para compreender a aprendizagem humana e orientar práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Psicologia da Educação. Lev Vygotsky. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT
Learning constitutes one of the central objects of Psychology and Educational Sciences, explaining the processes through which individuals construct knowledge, develop skills, and transform their ways of understanding and interacting with the world. Since Antiquity, different philosophical and scientific conceptions have sought to explain how human beings learn, giving rise to distinct theories that have profoundly influenced educational models throughout history. This article aims to critically analyze the evolution of learning theories, from their philosophical foundations to the consolidation of Lev

Vygotsky's Cultural-Historical Theory, currently regarded as one of the most influential perspectives for contemporary education. This is a qualitative bibliographic study based on classical and contemporary works in Educational Psychology and Human Sciences. The findings indicate that learning theories should not be understood as mutually exclusive models but as different interpretations of the relationships among human development, culture, language, and knowledge. Nevertheless, Vygotsky's theory surpasses individualistic perspectives by explaining cognitive development as the result of the dialectical interaction among the individual, culture, and social mediation. Furthermore, this paper discusses the current relevance of concepts such as mediation, internalization, language, higher psychological functions, and the Zone of Proximal Development in light of the challenges imposed by the knowledge society, digital technologies, and artificial intelligence. It concludes that Cultural-Historical Theory remains one of the most consistent epistemological frameworks for understanding human learning and guiding educational practices aimed at the integral development of individuals.

Keywords: Learning. Educational Psychology. Lev Vygotsky. Cultural-Historical Theory. Human Development.

RESUMEN

El aprendizaje constituye uno de los objetos centrales de la Psicología y de las Ciencias de la Educación, siendo responsable de explicar los procesos mediante los cuales los individuos construyen conocimientos, desarrollan habilidades y transforman sus formas de comprender e interactuar con el mundo. Desde la Antigüedad, diferentes concepciones filosóficas y científicas buscaron comprender cómo el ser humano aprende, originando distintas teorías que influyeron profundamente en los modelos educacionales a lo largo de la historia. Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la evolución de las teorías del aprendizaje, partiendo de sus bases filosóficas hasta la consolidación de la Teoría Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, considerada una de las perspectivas más influyentes para la educación contemporánea. Se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, fundamentada en obras clásicas y contemporáneas de la Psicología de la Educación y de las Ciencias Humanas. El estudio evidencia que las teorías del aprendizaje no representan modelos excluyentes, sino diferentes interpretaciones acerca de la relación entre desarrollo humano, cultura, lenguaje y conocimiento. Sin embargo, se demuestra que la teoría vygotskyana supera enfoques individualistas al comprender el desarrollo cognitivo como resultado de la interacción dialéctica entre sujeto, cultura y mediación social. Se discute además la actualidad de los conceptos de mediación, internalización, lenguaje, funciones psicológicas superiores y Zona de Desarrollo Próximo ante los desafíos impuestos por la sociedad del conocimiento, por las tecnologías digitales y por la inteligencia artificial. Se concluye que la teoría histórico-cultural permanece como uno de los más consistentes referentes epistemológicos para comprender el aprendizaje humano y orientar prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral de los sujetos.

Palabras clave: Aprendizaje. Psicología de la Educación. Lev Vygotsky. Teoría Histórico-Cultural. Desarrollo Humano.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem sempre ocupou posição central nas reflexões filosóficas, psicológicas e pedagógicas por representar um dos fenômenos mais complexos da experiência humana. Compreender como os indivíduos aprendem significa investigar os mecanismos pelos quais constroem conhecimentos, desenvolvem capacidades cognitivas, estabelecem relações sociais e produzem cultura. Essa preocupação acompanha a humanidade desde a filosofia clássica, sendo posteriormente apropriada pela Psicologia Científica, que passou a investigar a aprendizagem por meio de métodos sistemáticos e rigorosamente científicos.

Ao longo do desenvolvimento histórico da Psicologia, diferentes paradigmas procuraram explicar o processo de aprendizagem. O behaviorismo privilegiou a observação objetiva do comportamento e os mecanismos de condicionamento; o cognitivismo voltou-se para os processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento; as abordagens humanistas enfatizaram a subjetividade e a autorrealização; enquanto a perspectiva histórico-cultural inaugurou uma compreensão segundo a qual o desenvolvimento intelectual resulta das relações sociais historicamente construídas.

Nesse percurso histórico, observa-se que cada teoria foi produzida em determinado contexto científico, político, econômico e cultural, refletindo concepções específicas sobre homem, sociedade, conhecimento e educação. Como observa Lefrançois, as teorias da aprendizagem surgem da necessidade científica de organizar observações, explicar fenômenos e produzir modelos capazes de prever e compreender o comportamento humano. Nessa perspectiva, elas constituem construções teóricas dinâmicas, permanentemente revistas à luz de novas evidências.

Entre as diversas contribuições produzidas no século XX, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural elaborada por Lev Semionovich Vygotsky. Sua obra representa uma ruptura com explicações exclusivamente biológicas ou individualistas da aprendizagem ao compreender o desenvolvimento psicológico como resultado da mediação cultural, da linguagem e das interações sociais. Para Vygotsky, aprender não consiste simplesmente em acumular informações, mas em participar de práticas sociais que possibilitam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nas últimas décadas, a teoria histórico-cultural consolidou-se como um dos principais referenciais da pesquisa educacional, influenciando estudos sobre currículo, alfabetização, educação inclusiva, formação docente, tecnologias educacionais, ensino superior e desenvolvimento infantil. Conceitos como mediação, internalização, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal passaram a fundamentar inúmeras propostas pedagógicas em diferentes

países, mantendo significativa atualidade diante das profundas transformações provocadas pela sociedade digital.

Diante desse contexto, o presente artigo objetiva analisar criticamente a evolução das teorias da aprendizagem, desde suas raízes filosóficas até a consolidação da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, discutindo seus fundamentos epistemológicos, seus principais conceitos e suas contribuições para os desafios educacionais contemporâneos.

2 A ORIGEM DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

As teorias contemporâneas da aprendizagem são resultado de um longo processo histórico de construção do conhecimento. Muito antes da constituição da Psicologia como ciência, filósofos, educadores e pensadores buscavam compreender a natureza do conhecimento, da inteligência e do desenvolvimento humano. Em consequência, a história das teorias da aprendizagem confunde-se com a própria história da filosofia do conhecimento.

As primeiras reflexões sistemáticas podem ser encontradas na Grécia Antiga. Platão defendia que o conhecimento verdadeiro não derivava exclusivamente da experiência sensível, mas da atividade racional, concebendo o aprender como um processo de reminiscência pelo qual a alma recuperaria conhecimentos já existentes. Em contraposição, Aristóteles atribuiu maior importância à experiência empírica, sustentando que o conhecimento é produzido pela interação entre percepção, memória, abstração e razão. Essas duas perspectivas inauguraram uma tensão epistemológica que atravessaria toda a história das teorias da aprendizagem: de um lado, as concepções racionalistas; de outro, as empiristas.

Durante a Idade Moderna, essa discussão foi aprofundada por pensadores como René Descartes, John Locke, David Hume e Immanuel Kant. Descartes reafirmou o papel da razão como fundamento do conhecimento, enquanto Locke formulou a célebre metáfora da *tabula rasa*, segundo a qual a mente humana nasce desprovida de ideias inatas e é progressivamente preenchida pela experiência. Hume radicalizou essa perspectiva empirista ao defender que todo conhecimento deriva das impressões sensoriais, ao passo que Kant propôs uma síntese entre racionalismo e empirismo, argumentando que o conhecimento resulta da interação entre a experiência e as estruturas cognitivas do sujeito.

Esses debates filosóficos exerceram profunda influência sobre a constituição da Psicologia Científica no final do século XIX. Conforme destaca Lefrançois, compreender a aprendizagem exigiu inicialmente responder a questões epistemológicas fundamentais relativas ao conhecimento, à consciência, à relação entre mente e corpo e ao papel da experiência na formação humana . A

emergência da Psicologia Experimental permitiu que tais questões passassem a ser investigadas por meio de métodos científicos, inaugurando um novo paradigma para o estudo da aprendizagem.

Foi nesse contexto que surgiram as primeiras teorias psicológicas da aprendizagem, inicialmente marcadas pelo predomínio do behaviorismo, seguido pelo cognitivismo e, posteriormente, pelas abordagens socioculturais. Esse percurso histórico evidencia que as teorias da aprendizagem não constituem explicações isoladas, mas respostas sucessivas às limitações dos modelos anteriores, produzindo um contínuo processo de aperfeiçoamento conceitual que culminaria, entre outras contribuições, na formulação da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky.

3 A EVOLUÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A constituição das teorias da aprendizagem, enquanto campo científico, está diretamente relacionada ao surgimento da Psicologia Científica no final do século XIX. Até esse período, as explicações acerca da aprendizagem encontravam-se predominantemente vinculadas à Filosofia, sobretudo às discussões sobre a natureza do conhecimento, da consciência e da racionalidade humana. A criação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental por Wilhelm Wundt, em 1879, na Universidade de Leipzig, representa um marco decisivo para a consolidação da Psicologia como ciência autônoma, inaugurando uma nova forma de investigar os processos mentais mediante métodos experimentais.

Nesse contexto, a aprendizagem passou a ser compreendida como um fenômeno passível de observação, mensuração e análise científica. A preocupação deslocou-se da especulação filosófica para a investigação empírica dos mecanismos que possibilitam ao indivíduo modificar seu comportamento, adquirir conhecimentos e adaptar-se ao ambiente. Como observa Lefrançois, o desenvolvimento das teorias psicológicas esteve intimamente relacionado à necessidade de explicar, prever e, em determinadas circunstâncias, controlar o comportamento humano por meio de princípios científicos.

Essa mudança epistemológica favoreceu o surgimento de diferentes escolas psicológicas, cada uma delas fundamentada em pressupostos específicos acerca da natureza humana, do conhecimento e da aprendizagem. Embora apresentem divergências significativas, tais teorias não devem ser compreendidas como explicações mutuamente excludentes, mas como etapas históricas do desenvolvimento científico que contribuíram para ampliar a compreensão da aprendizagem em sua complexidade.

3.1 O BEHAVIORISMO E A APRENDIZAGEM COMO MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

O primeiro grande paradigma científico da aprendizagem foi o Behaviorismo, consolidado nas primeiras décadas do século XX. Influenciado pelo positivismo e pelas ciências naturais, o behaviorismo propunha que a Psicologia deveria restringir-se ao estudo dos comportamentos observáveis, rejeitando a investigação dos processos mentais considerados inacessíveis à observação objetiva.

As pesquisas do fisiologista russo Ivan Pavlov sobre os reflexos condicionados forneceram as bases experimentais para esse movimento. Seus estudos demonstraram que respostas inicialmente naturais poderiam ser associadas a novos estímulos mediante sucessivas experiências de condicionamento. Embora realizadas com animais, tais investigações exerceram enorme influência sobre a Psicologia da Aprendizagem.

Posteriormente, John B. Watson ampliou esses pressupostos ao defender que praticamente todo comportamento humano poderia ser explicado pelas relações entre estímulos ambientais e respostas observáveis. Para Watson, as diferenças individuais não decorriam prioritariamente da herança biológica, mas das experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua existência. Sua conhecida afirmação de que seria capaz de transformar qualquer criança em médico, artista ou criminoso, desde que controlasse adequadamente seu ambiente de desenvolvimento, sintetiza a confiança behaviorista na influência do meio sobre o comportamento humano.

Nas décadas seguintes, Edward Thorndike introduziu importantes contribuições por meio da formulação da Lei do Efeito. Segundo esse princípio, respostas seguidas de consequências satisfatórias tendem a ser fortalecidas, enquanto aquelas acompanhadas de consequências desagradáveis tornam-se menos frequentes. Essa concepção inaugurou uma compreensão funcional da aprendizagem baseada nas consequências produzidas pelo comportamento.

Entretanto, foi Burrhus Frederic Skinner quem promoveu o maior refinamento teórico do behaviorismo. Sua Teoria do Condicionamento Operante demonstrou que grande parte dos comportamentos humanos é mantida pelas consequências que produzem. O conceito de reforçamento passou a explicar a aquisição, manutenção e extinção de comportamentos, influenciando profundamente práticas pedagógicas, programas de treinamento e processos avaliativos durante grande parte do século XX.

Sob a perspectiva behaviorista, aprender significa modificar padrões comportamentais mediante experiências controladas de reforçamento. O professor assume o papel de organizador dos estímulos, enquanto o estudante é concebido como receptor das contingências ambientais. A avaliação

privilegia a mensuração objetiva dos desempenhos observáveis, enfatizando resultados mensuráveis em detrimento dos processos internos de construção do conhecimento.

Embora tenha contribuído significativamente para o desenvolvimento da Psicologia Experimental, o behaviorismo passou a ser alvo de críticas por reduzir a aprendizagem às relações entre estímulos e respostas, negligenciando aspectos como linguagem, pensamento, criatividade, cultura e consciência. Essa limitação favoreceu o surgimento de novas perspectivas teóricas voltadas para a compreensão dos processos cognitivos.

3.2 A EMERGÊNCIA DO COGNITIVISMO: COMPREENDER OS PROCESSOS MENTAIS

A partir da década de 1950, diversos pesquisadores passaram a questionar a insuficiência das explicações behavioristas para compreender fenômenos complexos como resolução de problemas, raciocínio abstrato, memória, linguagem e criatividade. Esse movimento, conhecido como Revolução Cognitiva, representou uma profunda mudança paradigmática na Psicologia da Aprendizagem.

Inspirado pelos avanços das Ciências Cognitivas, da Linguística, da Neurociência e da Ciência da Computação, o Cognitivismo passou a compreender o ser humano como um sujeito ativo no processamento das informações provenientes do ambiente. A aprendizagem deixou de ser entendida exclusivamente como alteração do comportamento e passou a ser concebida como reorganização das estruturas cognitivas.

Jerome Bruner destacou a importância da descoberta, defendendo que o conhecimento é construído mediante processos investigativos mediados pelo professor. David Ausubel, por sua vez, formulou a Teoria da Aprendizagem Significativa, segundo a qual novos conhecimentos somente adquirem sentido quando estabelecem relações substantivas com estruturas cognitivas previamente existentes. Sua célebre afirmação de que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” tornou-se uma das proposições mais influentes da Psicologia Educacional contemporânea.

Jean Piaget também desempenhou papel decisivo nesse movimento ao desenvolver a Epistemologia Genética. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante sucessivos processos de assimilação e acomodação, pelos quais o sujeito reorganiza continuamente seus esquemas mentais em interação com o meio. Embora reconhecesse a importância das relações sociais, Piaget atribuía maior centralidade às estruturas cognitivas individuais e ao desenvolvimento biológico.

O Cognitivismo representou um importante avanço ao reconhecer que aprender envolve interpretar, organizar, selecionar e atribuir significados às informações recebidas. Entretanto, ainda

privilegiava, em grande medida, os processos internos do indivíduo, sem atribuir à cultura e às relações sociais o papel estruturante que posteriormente seria enfatizado pela teoria histórico-cultural.

3.3 AS ABORDAGENS HUMANISTAS E A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA

Paralelamente ao desenvolvimento das teorias cognitivas, emergiram as abordagens humanistas da aprendizagem, representadas principalmente por Carl Rogers e Abraham Maslow. Em oposição às concepções mecanicistas do behaviorismo e às interpretações excessivamente racionalistas de algumas vertentes cognitivas, esses autores passaram a enfatizar a dimensão afetiva, emocional e existencial da aprendizagem.

Segundo Rogers, a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos possuem relevância para a vida do estudante e são construídos em ambientes marcados pela empatia, autenticidade e aceitação incondicional. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como facilitador do desenvolvimento humano.

Embora essas contribuições tenham ampliado a compreensão da aprendizagem, suas formulações concentravam-se predominantemente na experiência individual, atribuindo menor atenção às determinações históricas, culturais e sociais do desenvolvimento psicológico.

3.4 AS LIMITAÇÕES DAS PERSPECTIVAS INDIVIDUALISTAS

Apesar das importantes contribuições proporcionadas pelo behaviorismo, cognitivismo e humanismo, progressivamente tornou-se evidente que nenhuma dessas abordagens era suficiente para explicar a complexidade da aprendizagem humana em contextos sociais concretos.

A aprendizagem escolar não pode ser compreendida exclusivamente como resultado de condicionamentos ambientais, tampouco como simples reorganização de estruturas cognitivas individuais ou expressão da autorrealização pessoal. O desenvolvimento humano ocorre em contextos históricos específicos, permeados por relações sociais, práticas culturais, linguagem, valores e processos coletivos de produção do conhecimento.

Essa constatação conduziu diversos pesquisadores à necessidade de superar dicotomias tradicionais entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Nesse cenário, emerge a obra de Lev Semionovich Vygotsky, cuja teoria inaugura uma nova compreensão da aprendizagem ao situá-la no interior das práticas sociais e culturais historicamente produzidas pela humanidade.

Ao romper com interpretações biologizantes e individualistas, Vygotsky propõe que o desenvolvimento psicológico é inseparável das relações sociais, da linguagem e da mediação cultural.

Sua teoria representa, portanto, um deslocamento epistemológico de grande alcance, substituindo a pergunta “como o indivíduo aprende?” pela investigação de “como a cultura torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Essa mudança de perspectiva constitui um dos momentos mais significativos da história das teorias da aprendizagem, inaugurando uma compreensão dialética do desenvolvimento humano que permanece extremamente atual diante dos desafios educacionais do século XXI.

4 A CONSTITUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTEXTO HISTÓRICO, FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA OBRA DE LEV VYGOTSKY

A compreensão da Teoria Histórico-Cultural exige ultrapassar a análise meramente biográfica de Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934) para situá-la no contexto histórico, político, econômico, filosófico e científico que caracterizou a Rússia nas primeiras décadas do século XX. Diferentemente de muitas teorias psicológicas produzidas na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, a obra de Vygotsky nasce profundamente comprometida com um projeto de transformação social, concebendo a educação como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da emancipação dos indivíduos.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural não pode ser compreendida apenas como uma teoria da aprendizagem, mas como uma ampla teoria do desenvolvimento psicológico, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Sua originalidade reside precisamente na articulação entre Psicologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, Antropologia e Educação, produzindo um modelo explicativo capaz de compreender o desenvolvimento da consciência humana como fenômeno histórico e cultural.

Enquanto as principais correntes psicológicas de sua época concentravam-se na investigação dos mecanismos biológicos do comportamento ou dos processos individuais da cognição, Vygotsky propôs uma ruptura epistemológica ao defender que a origem das funções psicológicas superiores encontra-se nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Em outras palavras, aquilo que caracteriza especificamente o pensamento humano não nasce do organismo isolado, mas da vida coletiva organizada historicamente.

4.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA

A elaboração da teoria histórico-cultural ocorreu em um dos períodos mais intensos da história contemporânea. A Revolução Russa de 1917 transformou profundamente as estruturas políticas, econômicas e sociais do antigo Império Russo, inaugurando um projeto de reorganização da sociedade fundamentado nos princípios do socialismo.

A nova realidade política colocou enormes desafios para a educação. Era necessário alfabetizar milhões de pessoas, formar trabalhadores qualificados, democratizar o acesso ao conhecimento científico e construir uma nova cultura capaz de atender às demandas da sociedade que se pretendia edificar. Nesse cenário, a educação deixou de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passou a ocupar posição estratégica na formação do chamado "novo homem".

Foi exatamente nesse ambiente intelectual que Vygotsky iniciou suas pesquisas. Seu interesse ultrapassava a compreensão do funcionamento da mente humana; pretendia explicar como a cultura produz novas formas de pensamento e como a educação poderia promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores.

Essa preocupação diferencia sua obra das perspectivas naturalistas predominantes no início do século XX. Enquanto muitos pesquisadores buscavam explicar o comportamento humano por fatores hereditários ou biológicos, Vygotsky afirmava que as capacidades especificamente humanas são construídas historicamente por meio das relações sociais.

Sua Psicologia nasce, portanto, comprometida com uma concepção profundamente humanista, segundo a qual o homem transforma o mundo ao mesmo tempo em que transforma a si próprio.

4.2 A INFLUÊNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky encontra seu fundamento filosófico mais consistente no materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Entretanto, reduzir essa influência à simples adoção de categorias marxistas constitui um equívoco frequentemente observado em parte da literatura educacional. Conforme assinalam Van der Veer e Valsiner (1996), Vygotsky não realizou uma transposição mecânica do pensamento marxiano para a Psicologia; ao contrário, apropriou-se do método dialético para construir uma nova explicação acerca da gênese das funções psicológicas superiores.

Essa opção metodológica representa uma ruptura significativa com as perspectivas psicológicas predominantes nas primeiras décadas do século XX. Enquanto as correntes naturalistas buscavam explicar o desenvolvimento humano prioritariamente por fatores biológicos e hereditários, e as correntes idealistas concebiam a consciência como realidade autônoma em relação às condições materiais da existência, Vygotsky propõe compreender o psiquismo como produto da atividade humana historicamente organizada.

Nessa perspectiva, a consciência não constitui uma entidade inata nem uma faculdade abstrata desvinculada da realidade objetiva. Ela emerge das relações sociais mediadas pelo trabalho, pela

linguagem e pelos instrumentos culturais produzidos coletivamente ao longo da história. Tal compreensão aproxima-se diretamente da célebre formulação de Marx (2008), segundo a qual não é a consciência que determina a existência social dos homens, mas, inversamente, é sua existência social que determina sua consciência.

Ao incorporar esse princípio à Psicologia, Vygotsky desloca o foco da investigação científica do indivíduo isolado para as condições históricas que tornam possível seu desenvolvimento intelectual. O ser humano deixa de ser concebido como organismo que simplesmente reage aos estímulos ambientais para tornar-se sujeito histórico capaz de produzir cultura e, simultaneamente, ser produzido por ela. A relação entre indivíduo e sociedade deixa, assim, de assumir caráter dicotômico e passa a ser compreendida como unidade dialética, na qual ambos se constituem reciprocamente.

Essa concepção conduz à rejeição das explicações reducionistas sobre o desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores não decorrem exclusivamente da maturação neurológica nem da acumulação passiva de experiências. Sua origem deve ser buscada nas formas de atividade social mediadas por instrumentos materiais e simbólicos. É precisamente nesse ponto que o autor introduz uma de suas maiores contribuições epistemológicas: o conceito de mediação.

Segundo Luria (1988), colaborador direto de Vygotsky, a utilização de instrumentos modifica profundamente a estrutura da atividade humana. Enquanto os animais estabelecem relações predominantemente imediatas com o ambiente, os seres humanos intervêm sobre a realidade utilizando ferramentas físicas e sistemas simbólicos que reorganizam qualitativamente suas capacidades cognitivas. A linguagem, a escrita, os sistemas numéricos, os mapas, os desenhos, os conceitos científicos e as tecnologias constituem exemplos desses mediadores culturais.

Leontiev (1978) amplia essa interpretação ao demonstrar que toda atividade humana possui natureza social. O indivíduo apropria-se dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores mediante sua participação em práticas culturais organizadas coletivamente. Consequentemente, aprender não significa descobrir individualmente o mundo, mas reconstruir internamente formas históricas de ação elaboradas socialmente.

Essa compreensão diferencia radicalmente a Psicologia Histórico-Cultural das abordagens individualistas. Enquanto Piaget enfatiza a reorganização das estruturas cognitivas decorrente da interação sujeito-objeto, Vygotsky desloca o centro da análise para a interação sujeito-sujeito, mediada pela cultura. O conhecimento deixa de ser explicado apenas pela ação individual sobre os objetos para ser compreendido como resultado da participação em práticas sociais historicamente constituídas.

Daniels (2017) observa que esse deslocamento epistemológico permanece extremamente atual diante das transformações provocadas pela sociedade digital. Em ambientes caracterizados pela circulação intensa de informações, aprendizagem colaborativa e produção coletiva do conhecimento, torna-se ainda mais evidente que os processos cognitivos são inseparáveis das práticas culturais e das formas de interação social.

Sob essa perspectiva, o materialismo histórico-dialético não constitui apenas uma influência filosófica sobre Vygotsky, mas o próprio fundamento metodológico que permite compreender o desenvolvimento humano como processo histórico, social e cultural. A aprendizagem deixa de ser concebida como adaptação individual ao ambiente para ser entendida como processo de apropriação crítica da experiência historicamente produzida pela humanidade. Essa mudança representa uma das mais profundas rupturas epistemológicas da Psicologia do século XX e estabelece as bases conceituais da teoria histórico-cultural.

4.3 A CRÍTICA ÀS PERSPECTIVAS BIOLOGIZANTES E INDIVIDUALISTAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Um dos aspectos mais inovadores da teoria histórico-cultural consiste na crítica sistemática às explicações biologizantes e individualistas predominantes na Psicologia das primeiras décadas do século XX. Para Vygotsky, grande parte das correntes psicológicas de sua época permanecia prisioneira de um paradigma reducionista que compreendia o desenvolvimento humano ora como consequência da maturação biológica, ora como resultado exclusivo das experiências individuais do sujeito. Embora distintas em seus pressupostos teóricos, essas perspectivas compartilhavam uma limitação comum: negligenciavam o caráter histórico, social e cultural da constituição da consciência.

A Psicologia maturacionista, fortemente influenciada pelo evolucionismo biológico, sustentava que o desenvolvimento cognitivo decorria fundamentalmente da programação genética do organismo. Sob essa perspectiva, a aprendizagem deveria respeitar etapas previamente determinadas pela maturação neurológica, cabendo à escola adaptar seus conteúdos ao nível de desenvolvimento alcançado pela criança. Essa concepção exerceu significativa influência sobre diversas propostas pedagógicas do século XX, favorecendo interpretações segundo as quais determinadas capacidades cognitivas somente poderiam ser desenvolvidas após a completa maturação das estruturas biológicas correspondentes.

Vygotsky contesta essa interpretação ao afirmar que o desenvolvimento psicológico não pode ser reduzido à evolução das estruturas orgânicas. Embora reconheça a importância das bases biológicas para a constituição das funções elementares, sustenta que as funções psicológicas superiores possuem

natureza qualitativamente distinta, pois resultam da apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Em consequência, memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato, linguagem interior e formação de conceitos científicos não emergem espontaneamente da maturação cerebral, mas constituem aquisições culturais mediadas pelas relações sociais.

Essa posição diferencia-se igualmente do behaviorismo. Embora Watson e Skinner tenham deslocado a explicação do desenvolvimento da hereditariedade para o ambiente, mantiveram uma concepção adaptativa do comportamento, compreendendo a aprendizagem como produto das contingências ambientais e dos mecanismos de reforçamento. Na perspectiva histórico-cultural, entretanto, o ambiente não atua diretamente sobre o indivíduo. Sua influência ocorre por intermédio da mediação simbólica, dos processos comunicativos e das práticas sociais que atribuem significado às experiências humanas. Como observa Wertsch (1991), não é o ambiente em si que produz o desenvolvimento, mas as formas culturalmente organizadas de participação nas atividades sociais.

A crítica vygotskyana também alcança determinadas interpretações do cognitivismo. Embora reconheça o extraordinário avanço representado pela epistemologia genética de Piaget, Vygotsky identifica limites em sua concepção construtivista. Enquanto Piaget privilegia a interação entre sujeito e objeto na formação das estruturas cognitivas, Vygotsky desloca o centro da análise para a interação entre sujeitos mediada pela cultura. O conhecimento não resulta apenas da ação individual sobre o mundo físico, mas da participação em sistemas simbólicos historicamente elaborados.

Essa distinção possui importantes implicações educacionais. Na teoria histórico-cultural, a aprendizagem deixa de depender exclusivamente da maturação ou da descoberta individual. O ensino passa a desempenhar papel constitutivo do desenvolvimento, pois possibilita ao estudante apropriar-se de formas de pensamento que ultrapassam suas experiências imediatas. A escola, portanto, não acompanha passivamente o desenvolvimento infantil; ela participa ativamente de sua produção.

Autores contemporâneos como Daniels (2017), Cole (1996) e Kozulin (2003) destacam que essa crítica permanece extremamente atual diante dos avanços da Neurociência. Embora o funcionamento cerebral seja condição indispensável para a aprendizagem, sua organização funcional é continuamente modificada pelas experiências culturais, confirmando a natureza dinâmica e histórica do desenvolvimento humano. Assim, a perspectiva histórico-cultural antecipa discussões atualmente presentes nos estudos sobre plasticidade cerebral, cognição distribuída e aprendizagem situada.

4.4 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO NOVO PARADIGMA CIENTÍFICO

A elaboração da Psicologia Histórico-Cultural representa uma das mais profundas transformações epistemológicas ocorridas na Psicologia durante o século XX. Vygotsky não pretendia

apenas ampliar conhecimentos já existentes acerca da aprendizagem; seu objetivo consistia em reconstruir os próprios fundamentos científicos da Psicologia, superando a fragmentação que caracterizava essa disciplina desde sua constituição como ciência autônoma.

Em sua obra *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, Vygotsky identifica uma profunda divisão entre duas tendências predominantes: de um lado, uma psicologia naturalista, orientada pelos métodos das ciências biológicas; de outro, uma psicologia idealista, voltada para a descrição subjetiva da consciência. Ambas, segundo o autor, mostravam-se incapazes de explicar satisfatoriamente a constituição histórica do psiquismo humano.

A superação dessa crise exigia um novo referencial metodológico. Inspirado no materialismo histórico-dialético, Vygotsky propõe uma psicologia capaz de compreender simultaneamente os condicionantes biológicos, sociais, culturais e históricos do desenvolvimento. O objeto da Psicologia deixa de ser a consciência isolada ou o comportamento observável, passando a ser a atividade humana mediada por instrumentos culturais.

Essa mudança implica redefinir o próprio conceito de mente. Para Vygotsky, a consciência não corresponde a uma entidade imaterial nem a uma simples função do cérebro. Ela constitui um sistema dinâmico organizado historicamente mediante processos de mediação simbólica. O pensamento humano transforma-se continuamente à medida que o indivíduo participa das práticas culturais de sua comunidade.

Leontiev (1978) aprofunda essa formulação ao desenvolver a Teoria da Atividade, demonstrando que toda função psicológica está vinculada às formas concretas pelas quais os indivíduos participam do trabalho, da comunicação e da vida social. Luria (1988), por sua vez, evidencia experimentalmente como diferentes contextos culturais reorganizam qualitativamente o funcionamento cognitivo, demonstrando que processos como memória, percepção e raciocínio variam conforme os instrumentos simbólicos disponíveis em cada sociedade.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural inaugura um paradigma interdisciplinar que articula Psicologia, Educação, Linguística, Antropologia e Filosofia, compreendendo o desenvolvimento humano como fenômeno simultaneamente biológico, histórico, social e cultural.

4.5 O CONCEITO DE CULTURA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A categoria cultura constitui o eixo organizador da teoria histórico-cultural. Entretanto, Vygotsky atribui ao conceito um significado muito mais amplo do que aquele normalmente utilizado nas Ciências Sociais. Cultura não corresponde apenas às tradições, costumes ou manifestações

artísticas de um povo; ela representa o conjunto de instrumentos materiais e simbólicos produzidos historicamente pela humanidade para organizar sua existência.

Essa compreensão aproxima-se da concepção marxiana segundo a qual o homem produz sua própria humanidade mediante a atividade prática. Ao transformar a natureza por meio do trabalho, produz simultaneamente instrumentos, conhecimentos, linguagens, instituições e formas de organização social que passam a integrar o patrimônio cultural das gerações futuras.

Na teoria histórico-cultural, esses produtos da atividade humana assumem função mediadora. A criança não estabelece relação direta com o mundo; ela interage com uma realidade previamente organizada por sistemas simbólicos elaborados historicamente. A linguagem, a escrita, os números, os mapas, os conceitos científicos, as tecnologias digitais e as normas sociais constituem exemplos desses mediadores culturais.

Segundo Cole (1996), essa concepção rompe definitivamente com a dicotomia entre indivíduo e sociedade. A cultura deixa de ser compreendida como contexto externo ao sujeito e passa a integrar a própria estrutura do funcionamento psicológico. O desenvolvimento intelectual consiste precisamente na apropriação ativa desses instrumentos culturais, processo que reorganiza qualitativamente as funções psicológicas superiores.

Essa perspectiva confere à educação papel decisivo. A escola torna-se instituição responsável por possibilitar às novas gerações o acesso sistematizado ao patrimônio cultural produzido historicamente. Ensinar significa promover processos de apropriação cultural que ampliem progressivamente as possibilidades de participação crítica dos estudantes na vida social.

No contexto contemporâneo, marcado pela expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial, o conceito de cultura adquire renovada relevância. Os novos ambientes digitais constituem sistemas culturais complexos que reorganizam formas de comunicação, produção do conhecimento e interação social. Consequentemente, compreender a aprendizagem exige investigar como esses novos instrumentos simbólicos transformam os processos cognitivos e as práticas educativas.

4.6 EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Uma das teses centrais da teoria histórico-cultural afirma que a aprendizagem adequadamente organizada impulsiona o desenvolvimento psicológico. Essa proposição representa uma inversão significativa das concepções tradicionais que subordinavam o ensino ao amadurecimento biológico da criança.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não constitui processo espontâneo ou exclusivamente natural. Ele depende das oportunidades de participação em atividades culturais

organizadas socialmente. A educação escolar ocupa, nesse contexto, papel estratégico por possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente.

Ao apropriar-se desses conhecimentos, o indivíduo transforma qualitativamente sua maneira de pensar, interpretar a realidade e atuar sobre ela. A escola, portanto, não apenas transmite conteúdos; ela produz novas formas de organização da atividade mental.

Essa concepção aproxima a teoria histórico-cultural da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2013), segundo a qual a educação escolar constitui mediação indispensável para a democratização do conhecimento científico e para a formação da consciência crítica. Também dialoga com Paulo Freire (1996), especialmente na compreensão da educação como prática social voltada para a emancipação humana, embora partam de referenciais filosóficos distintos.

A aprendizagem escolar assume, assim, função política e cultural. Formar intelectualmente significa ampliar a capacidade de compreender criticamente a realidade e participar de sua transformação. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador dos processos de apropriação cultural, organizando situações didáticas que promovam níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento intelectual.

4.7 ATUALIDADE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Decorridas mais de nove décadas da morte de Vygotsky, sua teoria permanece entre os referenciais mais influentes da pesquisa educacional internacional. Longe de representar uma formulação historicamente superada, a perspectiva histórico-cultural continua oferecendo categorias analíticas capazes de explicar fenômenos educacionais emergentes em contextos marcados pela globalização, pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial.

Pesquisadores contemporâneos como Daniels (2017), Engeström (2015), Wertsch (1998), Cole (1996) e Yasnitsky (2018) demonstram que conceitos como mediação, atividade, linguagem, colaboração e apropriação cultural mantêm elevado potencial explicativo para compreender ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias, comunidades virtuais e redes colaborativas de produção do conhecimento.

No campo educacional, a teoria histórico-cultural tem fundamentado investigações sobre alfabetização, educação inclusiva, formação de professores, currículo, aprendizagem colaborativa, ensino híbrido e desenvolvimento profissional docente. Sua principal contribuição consiste em reafirmar que nenhuma tecnologia substitui o papel da mediação pedagógica. Os recursos digitais ampliam as possibilidades de interação, mas somente adquirem significado educativo quando integrados a práticas culturais orientadas por objetivos formativos.

Nesse cenário, a emergência da inteligência artificial representa novo desafio para a Psicologia da Educação. Sob a perspectiva histórico-cultural, ferramentas baseadas em IA devem ser compreendidas como instrumentos culturais que ampliam as possibilidades cognitivas dos sujeitos, mas cujo potencial formativo depende das formas de mediação social e pedagógica que orientam sua utilização.

Desse modo, a atualidade da teoria de Vygotsky não decorre apenas de sua importância histórica, mas de sua extraordinária capacidade de dialogar com problemas contemporâneos. Ao compreender o desenvolvimento humano como processo de apropriação cultural mediado pelas relações sociais, a teoria histórico-cultural oferece fundamentos sólidos para pensar a educação em uma sociedade caracterizada pela produção acelerada do conhecimento, pela diversidade cultural e pela necessidade permanente de aprendizagem ao longo da vida. Essa permanência evidencia que sua contribuição ultrapassa o campo da Psicologia da Educação, constituindo um referencial epistemológico essencial para compreender a formação humana nas complexas sociedades do século XXI.

4.8 A RUPTURA EPISTEMOLÓGICA PROMOVIDA POR VYGOTSKY NA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Uma das maiores contribuições de Lev Vygotsky para as Ciências Humanas reside na profunda ruptura epistemológica que sua obra promoveu no interior da Psicologia da Aprendizagem. Essa ruptura não se restringe à proposição de novos conceitos ou categorias analíticas, mas alcança o próprio modo de compreender o objeto da Psicologia, os métodos de investigação científica e a natureza do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural não representa apenas mais uma corrente entre tantas outras; ela inaugura uma nova matriz interpretativa do desenvolvimento psicológico, deslocando o eixo explicativo do indivíduo isolado para a dinâmica histórica das relações sociais.

As teorias psicológicas que antecederam Vygotsky, embora tenham contribuído significativamente para o avanço da compreensão sobre a aprendizagem, compartilhavam, em maior ou menor medida, uma concepção individualizante do desenvolvimento. O behaviorismo concentrava-se na relação funcional entre estímulos e respostas, concebendo a aprendizagem como resultado do condicionamento e do reforçamento. O cognitivismo, por sua vez, deslocou o foco para os processos mentais, mas permaneceu privilegiando a atividade cognitiva do indivíduo em sua interação com o ambiente. Mesmo a epistemologia genética de Piaget, reconhecendo o papel da interação social, atribuiu primazia à construção individual das estruturas cognitivas.

Vygotsky rompe com esse paradigma ao afirmar que a origem do desenvolvimento psicológico deve ser buscada nas práticas sociais historicamente constituídas. O pensamento humano deixa de ser compreendido como produto exclusivo da maturação biológica ou da atividade individual sobre o meio físico, passando a ser explicado como resultado da apropriação dos instrumentos culturais produzidos coletivamente pela humanidade. Essa mudança desloca o centro da investigação psicológica para as formas pelas quais a cultura reorganiza qualitativamente as funções psíquicas.

Como destacam Wertsch (1985) e Daniels (2017), a originalidade de Vygotsky consiste precisamente em substituir uma psicologia da adaptação por uma psicologia da mediação. O desenvolvimento humano deixa de ser explicado em termos de respostas adaptativas ao ambiente para ser compreendido como processo permanente de reconstrução da experiência social mediada pela linguagem, pelos signos e pelos instrumentos culturais.

Essa perspectiva possui profundas implicações para a Educação. A escola deixa de ser concebida como espaço destinado apenas à transmissão de conhecimentos e passa a constituir um ambiente de produção do desenvolvimento psicológico. Ensinar significa criar condições para que os estudantes se apropriem das formas mais elaboradas do pensamento humano, transformando qualitativamente sua maneira de compreender o mundo.

A ruptura epistemológica promovida por Vygotsky inaugura, portanto, uma concepção segundo a qual desenvolvimento, aprendizagem e cultura constituem dimensões inseparáveis de um mesmo processo histórico. Essa compreensão continua influenciando pesquisas nas áreas da Psicologia, Educação, Linguística, Antropologia, Neurociência Cultural e Ciências Cognitivas, demonstrando a vitalidade contemporânea de sua obra.

4.9 RELEITURAS CONTEMPORÂNEAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A difusão internacional da obra de Vygotsky, especialmente após a publicação de *Mind in Society* em 1978, favoreceu o surgimento de diferentes interpretações acerca da teoria histórico-cultural. Embora tenha ampliado significativamente o alcance de suas ideias, esse processo também produziu leituras parciais e, em alguns casos, reducionistas de conceitos fundamentais como mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Conforme observam Van der Veer e Valsiner (1996), durante muitos anos o pensamento de Vygotsky foi conhecido no Ocidente de maneira fragmentada, em razão das limitações impostas pelas traduções, da publicação incompleta de seus manuscritos e do contexto político da Guerra Fria. Apenas nas últimas décadas, com a organização crítica de suas obras completas e a disponibilização de novos

documentos históricos, tornou-se possível compreender com maior fidelidade a complexidade de seu projeto científico.

Autores como Kozulin (2003), Daniels (2017), Cole (1996), Wertsch (1991) e Yasnitsky (2018) demonstram que a teoria histórico-cultural constitui um programa de investigação muito mais amplo do que frequentemente se apresenta na literatura educacional. Em vez de restringir-se à explicação do desenvolvimento infantil, ela propõe uma teoria geral da constituição da consciência humana, articulando cultura, história, linguagem, atividade e desenvolvimento psicológico.

No contexto brasileiro, pesquisadores como Marta Kohl de Oliveira (1997), Teresa Cristina Rego (2014) e Ana Luiza Smolka (2004) desempenharam papel decisivo na consolidação da teoria histórico-cultural como referência para a pesquisa educacional. Seus estudos contribuíram para superar interpretações simplificadoras que reduziam Vygotsky à ideia de interação social, evidenciando que conceitos como mediação, significação e apropriação cultural possuem elevada densidade filosófica e epistemológica.

Mais recentemente, a teoria histórico-cultural vem sendo mobilizada para compreender fenômenos educacionais relacionados às tecnologias digitais, à aprendizagem colaborativa, à educação inclusiva, à formação docente e à inteligência artificial. Nesses campos, a mediação tecnológica não é concebida como substituta da mediação pedagógica, mas como elemento integrante de um sistema mais amplo de relações sociais. Assim, o desafio contemporâneo consiste em compreender de que maneira novos instrumentos culturais reorganizam as formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

Essa atualização permanente evidencia que a teoria histórico-cultural permanece aberta à investigação científica, preservando sua capacidade explicativa diante das transformações sociais e tecnológicas do século XXI.

4.10 SÍNTESE EPISTEMOLÓGICA: DA HISTÓRIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM À CENTRALIDADE DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A reconstrução histórica apresentada nas seções anteriores permite compreender que as teorias da aprendizagem não constituem um conjunto de modelos concorrentes destinados à substituição recíproca. Cada uma delas emerge em determinado contexto histórico, procurando responder aos problemas científicos colocados por sua época e oferecendo contribuições relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano.

O behaviorismo demonstrou a importância da experiência e das contingências ambientais na modificação do comportamento; o cognitivismo revelou a complexidade dos processos mentais

envolvidos na aprendizagem; as abordagens humanistas ressaltaram a dimensão afetiva e a singularidade do sujeito. Entretanto, nenhuma dessas perspectivas conseguiu explicar de forma suficientemente integrada a constituição histórica da consciência, a centralidade da cultura e o papel estruturante das relações sociais no desenvolvimento psicológico.

É precisamente nesse ponto que a teoria histórico-cultural adquire relevância singular. Ao incorporar o método materialista histórico-dialético ao estudo da Psicologia, Vygotsky supera dicotomias clássicas entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo uma compreensão integrada da formação humana. A aprendizagem deixa de ser interpretada como simples aquisição de informações ou modificação comportamental e passa a ser concebida como processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, realizado por meio da mediação social.

Essa mudança redefine o papel da escola, do professor e do currículo. A educação passa a ser entendida como prática cultural que cria condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social. Em um cenário marcado pela intensificação das tecnologias digitais, pela circulação acelerada de informações e pela emergência da inteligência artificial, a centralidade da mediação humana torna-se ainda mais evidente, reafirmando a atualidade da teoria histórico-cultural.

Desse modo, a trajetória histórica das teorias da aprendizagem conduz, neste artigo, à compreensão de que a obra de Vygotsky representa um ponto de inflexão na Psicologia da Educação. Sua contribuição ultrapassa a formulação de novos conceitos e inaugura um paradigma que recoloca a cultura, a linguagem e as relações sociais no centro da explicação do desenvolvimento humano. É sobre esses fundamentos que se apoia a análise desenvolvida na próxima seção, dedicada ao exame aprofundado dos conceitos estruturantes da teoria histórico-cultural: mediação, linguagem, instrumentos, signos, internalização, funções psicológicas superiores, formação de conceitos e Zona de Desenvolvimento Proximal, elementos que constituem o núcleo explicativo de sua concepção de aprendizagem.

5 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM HUMANA

A teoria histórico-cultural formulada por Lev Semionovich Vygotsky constitui uma das mais importantes contribuições para a compreensão científica da aprendizagem e do desenvolvimento humano no século XX. Diferentemente das abordagens psicológicas que explicavam o desenvolvimento a partir de fatores exclusivamente biológicos ou da atividade individual do sujeito,

Vygotsky propõe uma compreensão dialética segundo a qual a constituição da consciência ocorre mediante a apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade.

Essa perspectiva representa uma profunda mudança paradigmática na Psicologia da Educação. A aprendizagem deixa de ser compreendida como simples aquisição de informações ou modificação comportamental para ser concebida como processo de reconstrução das formas culturais de pensamento. O sujeito aprende porque participa de práticas sociais organizadas, mediadas por instrumentos materiais e simbólicos que reorganizam qualitativamente suas funções psicológicas.

Como afirmam Daniels (2017) e Wertsch (1991), o projeto intelectual de Vygotsky consistia em construir uma teoria capaz de explicar simultaneamente a origem social da consciência, a natureza histórica da cultura e os mecanismos pelos quais os indivíduos internalizam as formas coletivas de pensamento. Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem implica investigar os processos de mediação que possibilitam a transformação das relações sociais em estruturas psicológicas individuais.

É precisamente nesse contexto que emergem os conceitos centrais da teoria histórico-cultural: mediação, linguagem, signos, instrumentos, internalização, funções psicológicas superiores, formação de conceitos e Zona de Desenvolvimento Proximal. Esses conceitos não constituem categorias isoladas, mas integram um sistema teórico articulado que explica a dinâmica do desenvolvimento humano.

5.1 A MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA CENTRAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Entre todas as contribuições de Vygotsky, o conceito de **mediação** ocupa posição absolutamente central. Pode-se afirmar que toda a arquitetura conceitual da teoria histórico-cultural organiza-se em torno dessa categoria, pois ela explica o modo como o ser humano estabelece relações com o mundo físico, social e cultural.

Enquanto o behaviorismo compreende a aprendizagem como resposta direta aos estímulos ambientais, Vygotsky demonstra que a relação entre sujeito e realidade nunca ocorre de forma imediata. Entre ambos existem elementos mediadores que reorganizam qualitativamente a atividade humana.

Essa formulação rompe definitivamente com a lógica linear estímulo–resposta predominante na Psicologia experimental das primeiras décadas do século XX. O comportamento humano deixa de ser explicado como consequência automática das condições ambientais e passa a ser compreendido como atividade intencional organizada por sistemas simbólicos culturalmente produzidos.

Segundo Vygotsky (2007), toda atividade humana possui natureza mediada. O homem transforma o ambiente utilizando instrumentos físicos e, simultaneamente, transforma sua própria atividade mental mediante instrumentos psicológicos, especialmente a linguagem.

Essa dupla mediação constitui uma das maiores originalidades da teoria histórico-cultural.

Enquanto os instrumentos materiais modificam o mundo exterior, os instrumentos simbólicos reorganizam internamente os processos psicológicos.

Desse modo, aprender significa apropriar-se dos instrumentos culturais desenvolvidos historicamente pela humanidade.

Essa concepção aproxima Vygotsky da tradição marxiana segundo a qual o trabalho representa a atividade fundamental por meio da qual o homem transforma a natureza e produz sua própria humanidade. Entretanto, Vygotsky amplia essa interpretação ao demonstrar que a mediação simbólica reorganiza qualitativamente a própria estrutura da consciência.

Conforme observa Luria (1988), a utilização de signos modifica profundamente processos como memória, atenção, planejamento e resolução de problemas. A cultura não atua apenas fornecendo conteúdos ao pensamento; ela transforma sua organização funcional.

Essa compreensão possui profundas implicações pedagógicas.

Ensinar deixa de significar transmitir conhecimentos prontos.

O professor torna-se organizador dos processos de mediação que permitem aos estudantes apropriar-se das formas culturalmente elaboradas de pensamento.

Assim, a qualidade das interações pedagógicas torna-se elemento decisivo para o desenvolvimento intelectual.

5.2 INSTRUMENTOS E SIGNOS: OS MEDIADORES DA ATIVIDADE HUMANA

Ao desenvolver sua teoria, Vygotsky distingue dois grandes tipos de mediadores: instrumentos e signos. Embora frequentemente apresentados de maneira simplificada na literatura educacional, esses conceitos possuem elevada complexidade epistemológica e desempenham funções distintas no desenvolvimento psicológico.

Os instrumentos são objetos materiais utilizados para transformar a realidade externa. Martelos, computadores, livros, lápis, microscópios e calculadoras constituem exemplos de instrumentos técnicos que ampliam as possibilidades de ação humana sobre a natureza.

Inspirando-se em Marx, Vygotsky compreende os instrumentos como produtos históricos da atividade humana. Eles condensam conhecimentos acumulados ao longo das gerações e possibilitam formas cada vez mais sofisticadas de intervenção sobre o mundo.

Os signos, por outro lado, possuem natureza simbólica. Palavras, números, sistemas de escrita, mapas, diagramas, fórmulas matemáticas, esquemas científicos e representações gráficas constituem instrumentos psicológicos destinados à organização da atividade mental.

Enquanto o instrumento modifica prioritariamente o ambiente externo, o signo reorganiza o funcionamento interno da consciência. Essa distinção revela a originalidade da teoria histórico-cultural. A linguagem, por exemplo, não serve apenas para comunicar ideias. Ela modifica profundamente a estrutura do pensamento.

Ao utilizar sistemas simbólicos compartilhados socialmente, o indivíduo passa a controlar voluntariamente processos como memória, atenção e planejamento. Segundo Wertsch (1991), os signos constituem verdadeiras tecnologias culturais do pensamento. Eles reorganizam qualitativamente a atividade intelectual, permitindo que o indivíduo ultrapasse os limites impostos pela experiência imediata.

Na educação contemporânea, essa distinção adquire enorme relevância. As tecnologias digitais podem ser compreendidas simultaneamente como instrumentos materiais e como sistemas simbólicos complexos. Sua utilização modifica tanto as formas de acesso à informação quanto os modos pelos quais os sujeitos produzem conhecimentos. Sob essa perspectiva, o desafio educacional deixa de consistir apenas em incorporar tecnologias à escola. Torna-se necessário compreender como esses novos instrumentos reorganizam os processos cognitivos e as práticas sociais de aprendizagem.

5.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO: A UNIDADE DIALÉTICA DA CONSCIÊNCIA

Entre todos os conceitos elaborados por Vygotsky, talvez nenhum tenha exercido influência tão profunda quanto sua concepção da relação entre linguagem e pensamento. Em oposição às interpretações que tratavam essas funções como processos independentes ou paralelos, Vygotsky demonstra que ambas se constituem historicamente em permanente interação.

Na obra *Pensamento e Linguagem* (1934), o autor rejeita tanto a perspectiva associacionista quanto as interpretações maturacionistas que atribuíam à linguagem um papel meramente expressivo. Para Vygotsky, a linguagem não é simples veículo de comunicação, mas o principal instrumento de reorganização da atividade mental.

Inicialmente, pensamento e linguagem possuem trajetórias relativamente independentes. A criança pequena manifesta formas de pensamento pré-verbal e utiliza formas rudimentares de comunicação. Progressivamente, entretanto, esses processos convergem, produzindo aquilo que Vygotsky denomina pensamento verbal.

Essa integração transforma qualitativamente o funcionamento psicológico. A palavra deixa de representar apenas objetos do mundo. Passa a organizar conceitos, estabelecer relações abstratas, antecipar ações futuras e regular voluntariamente o comportamento.

Segundo Luria (1988), é precisamente essa capacidade simbólica que distingue o pensamento humano das formas elementares de inteligência observadas em outras espécies. A linguagem converte-se, assim, em instrumento de autorregulação.

O indivíduo aprende a planejar suas ações, controlar impulsos, formular hipóteses, resolver problemas e construir explicações mediante processos linguísticos internalizados. Essa interpretação possui enorme relevância para a educação. Se a linguagem organiza o pensamento, então o ensino não pode restringir-se à transmissão de informações.

É necessário promover situações de diálogo, argumentação, produção escrita, resolução coletiva de problemas e construção compartilhada de significados. A aprendizagem escolar transforma-se, desse modo, em processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores por meio da linguagem.

5.4 A INTERNALIZAÇÃO COMO MECANISMO DE CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Entre os conceitos mais sofisticados elaborados por Vygotsky encontra-se o processo de internalização, categoria que ocupa posição estratégica na explicação da passagem das relações sociais para a constituição da atividade psicológica individual. Frequentemente reduzido, na literatura pedagógica, à simples “interiorização” de conhecimentos, esse conceito possui densidade epistemológica muito mais ampla, pois representa o mecanismo por meio do qual a cultura transforma qualitativamente a organização da consciência.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano das relações interpessoais. As ações são realizadas de forma compartilhada entre a criança e sujeitos mais experientes — pais, professores, colegas ou outros membros da comunidade. Somente posteriormente essas formas de ação são reconstruídas internamente, convertendo-se em recursos psicológicos próprios do indivíduo. Como afirma Vygotsky (1998), toda função psicológica superior aparece duas vezes: primeiro no plano social (interpsicológico) e depois no plano individual (intrapsicológico).

Essa formulação rompe com concepções empiristas segundo as quais aprender significaria apenas acumular experiências externas, assim como se distancia das perspectivas inatistas que atribuem o desenvolvimento exclusivamente à maturação biológica. A internalização não consiste em uma cópia da realidade nem em um simples deslocamento do exterior para o interior; trata-se de um

processo de reconstrução ativa, no qual o sujeito reorganiza e ressignifica os significados culturalmente produzidos.

Luria (1988) demonstra que a internalização modifica profundamente o funcionamento cerebral. À medida que a criança domina sistemas simbólicos complexos, como a linguagem escrita, os conceitos científicos e os sistemas matemáticos, reorganizam-se também processos como memória, atenção voluntária, planejamento e controle da ação. A atividade mental torna-se progressivamente consciente, deliberada e autorregulada.

Nesse sentido, a internalização constitui o fundamento da autonomia intelectual. O estudante que inicialmente necessita da mediação constante do professor passa, gradativamente, a utilizar estratégias cognitivas de maneira independente. A aprendizagem escolar revela-se, portanto, como processo de emancipação intelectual, no qual a dependência inicial das interações sociais transforma-se em capacidade de autorregulação.

Autores contemporâneos como Daniels (2017) e Wertsch (1991) alertam, contudo, que a internalização não deve ser compreendida como um processo exclusivamente individual. Mesmo após a constituição das funções psicológicas superiores, o pensamento permanece profundamente dependente das práticas culturais e das formas de interação social. A consciência é sempre historicamente situada, sendo continuamente reorganizada pelas experiências culturais vivenciadas ao longo da existência.

Essa compreensão possui implicações relevantes para a prática pedagógica. O ensino precisa criar oportunidades para que os estudantes participem de atividades colaborativas, discutam problemas, formulem hipóteses e utilizem diferentes linguagens. A aprendizagem significativa não ocorre apenas pela exposição aos conteúdos, mas pela participação ativa em práticas sociais que possibilitem a reconstrução interna dos conhecimentos.

5.5 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

A distinção entre funções psicológicas elementares e superiores constitui um dos pilares da teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não consiste apenas na ampliação quantitativa das capacidades cognitivas, mas na transformação qualitativa da estrutura do funcionamento psicológico.

As funções elementares possuem origem predominantemente biológica e são compartilhadas, em maior ou menor grau, com outras espécies animais. Entre elas encontram-se formas involuntárias

de atenção, memória imediata, percepção sensorial e respostas reflexas. Essas capacidades constituem a base sobre a qual se desenvolvem formas superiores de funcionamento mental.

As funções psicológicas superiores, por outro lado, são especificamente humanas. Elas resultam da apropriação dos sistemas simbólicos produzidos historicamente pela cultura e caracterizam-se pelo controle consciente da atividade mental. Memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato, planejamento, resolução deliberada de problemas, linguagem interior e capacidade de autorregulação constituem exemplos dessas funções.

O desenvolvimento dessas capacidades depende da mediação social. Conforme enfatiza Leontiev (1978), o ser humano não nasce portador das funções psicológicas superiores; ele as desenvolve mediante sua participação nas atividades culturais de sua comunidade. A escola ocupa posição privilegiada nesse processo por possibilitar o acesso sistemático às formas mais elaboradas do conhecimento científico.

A importância dessa distinção ultrapassa o campo da Psicologia. Ela redefine o papel da educação escolar. Ensinar não significa apenas transmitir informações, mas criar condições para que os estudantes desenvolvam formas superiores de pensamento, capazes de lhes permitir interpretar criticamente a realidade e atuar conscientemente sobre ela.

Pesquisas contemporâneas em Neurociência corroboram, em certa medida, essa compreensão ao demonstrar que o cérebro apresenta elevada plasticidade funcional. As experiências culturais, a escolarização, o domínio da linguagem escrita e a participação em atividades intelectualmente desafiadoras modificam redes neurais responsáveis por processos cognitivos complexos. Embora Vygotsky jamais tenha reduzido sua teoria ao funcionamento cerebral, sua concepção antecipa a ideia de que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação permanente entre bases biológicas e experiências culturais.

Sob essa perspectiva, a formação das funções psicológicas superiores constitui o principal objetivo da educação. O sucesso do ensino não deve ser medido apenas pela quantidade de conteúdos assimilados, mas pela capacidade de promover formas cada vez mais complexas de pensamento, reflexão crítica e autonomia intelectual.

5.6 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS: CONCEITOS COTIDIANOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS

Entre as contribuições mais originais de Vygotsky para a Psicologia da Educação destaca-se sua análise acerca da formação de conceitos. Em *Pensamento e Linguagem*, o autor demonstra que o desenvolvimento conceitual não ocorre de maneira espontânea nem resulta exclusivamente da

acumulação de experiências individuais. Trata-se de um processo complexo, no qual diferentes formas de conhecimento interagem continuamente.

Vygotsky distingue dois grandes tipos de conceitos: os conceitos cotidianos (ou espontâneos) e os conceitos científicos. Os primeiros são construídos nas experiências diárias da criança, mediante sua participação na vida familiar, comunitária e social. Caracterizam-se por sua forte vinculação às situações concretas e pela ausência de sistematização teórica. A criança aprende, por exemplo, o significado de "família", "chuva" ou "trabalho" muito antes de frequentar a escola, a partir das experiências vividas em seu cotidiano.

Os conceitos científicos, por sua vez, são introduzidos intencionalmente pelo ensino escolar. Diferentemente dos conceitos espontâneos, apresentam elevado grau de abstração, sistematização e generalização. Conceitos como democracia, fotossíntese, energia, equação, biodiversidade ou cidadania exigem mediação pedagógica, linguagem especializada e processos de reflexão que ultrapassam a experiência imediata.

O aspecto mais inovador da teoria vygotskyana reside na compreensão de que esses dois tipos de conceitos não se desenvolvem de forma independente. Ao contrário, estabelecem uma relação dialética. Os conceitos cotidianos oferecem a base experiencial sobre a qual os conceitos científicos podem ser construídos, enquanto estes reorganizam e ampliam a compreensão dos conceitos espontâneos, permitindo ao estudante interpretar criticamente a realidade.

Essa concepção possui profundas implicações para o currículo escolar. O ensino deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, mas não pode limitar-se a eles. Sua função consiste em promover a passagem do pensamento concreto ao pensamento teórico, possibilitando que os alunos se apropriem das formas mais elaboradas de produção do conhecimento humano.

Como observa Davydov (1988), discípulo da tradição histórico-cultural, o desenvolvimento do pensamento teórico constitui um dos principais objetivos da educação escolar contemporânea. Ensinar significa criar condições para que os estudantes ultrapassem descrições empíricas da realidade e desenvolvam capacidade de análise, abstração e generalização.

5.7 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Nenhum conceito de Vygotsky alcançou tanta difusão na literatura educacional quanto a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Entretanto, paradoxalmente, poucos conceitos foram tão frequentemente simplificados. Em muitos contextos pedagógicos, a ZDP é reduzida à ideia genérica de "ajuda" ou "trabalho em grupo", desconsiderando sua complexidade epistemológica.

Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real — representado pelas tarefas que o estudante consegue realizar autonomamente — e o nível de desenvolvimento potencial — correspondente às atividades que consegue executar com a colaboração de um adulto ou de parceiros mais experientes.

Essa definição desloca profundamente o foco da avaliação educacional. Em vez de medir apenas aquilo que o estudante já domina, torna-se necessário investigar suas possibilidades futuras de desenvolvimento. A avaliação deixa de assumir caráter exclusivamente classificatório e passa a orientar intervenções pedagógicas capazes de impulsionar novas aprendizagens.

Chaiklin (2003) argumenta que a ZDP não deve ser interpretada como característica fixa do indivíduo. Trata-se de uma relação dinâmica entre sujeito, atividade, contexto cultural e mediação pedagógica. Sua extensão varia conforme a qualidade das interações sociais, dos instrumentos culturais disponíveis e das estratégias didáticas mobilizadas pelo professor.

Essa perspectiva redefine a função docente. O professor não atua apenas como transmissor de conhecimentos, mas como organizador de situações educativas que desafiem os estudantes a realizar operações intelectuais ainda não plenamente consolidadas. O ensino torna-se antecipador do desenvolvimento, criando condições para a emergência de novas formas de pensamento.

No contexto das tecnologias digitais e da inteligência artificial, a ZDP adquire novos significados. Ferramentas inteligentes podem ampliar as possibilidades de mediação, oferecendo feedback imediato, simulações complexas e recursos personalizados. Entretanto, sua eficácia depende da mediação crítica do professor, responsável por orientar a construção dos significados e evitar que o estudante permaneça apenas consumidor passivo de informações.

Assim, a ZDP permanece um dos conceitos mais relevantes da Psicologia da Educação contemporânea, reafirmando que o desenvolvimento humano resulta da participação orientada em práticas culturais compartilhadas.

5.8 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

As categorias analíticas desenvolvidas por Vygotsky permitem compreender que a educação escolar constitui um processo intencional de formação humana, orientado pela mediação pedagógica e pela apropriação crítica da cultura. Em consequência, a prática docente não pode restringir-se à transmissão mecânica de conteúdos nem à simples facilitação da aprendizagem. Seu papel consiste em organizar ambientes educativos que promovam a constituição das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nessa perspectiva, o professor assume a condição de mediador cultural. Sua atuação envolve selecionar conhecimentos socialmente relevantes, criar situações de investigação, estimular o diálogo, favorecer a resolução colaborativa de problemas e promover o uso consciente da linguagem como instrumento de pensamento. A sala de aula transforma-se em espaço de produção coletiva de significados, no qual estudantes e professores constroem, negociam e ressignificam conhecimentos.

A teoria histórico-cultural também oferece fundamentos consistentes para enfrentar os desafios impostos pela sociedade digital. A crescente presença da inteligência artificial, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das tecnologias móveis exige compreender esses recursos como instrumentos culturais capazes de ampliar as possibilidades de mediação, mas incapazes de substituir a dimensão humana do processo educativo. A tecnologia não ensina por si mesma; ela potencializa práticas pedagógicas quando integrada a projetos educativos orientados por objetivos formativos claros.

Sob essa ótica, a atualidade de Vygotsky manifesta-se na defesa de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, com a democratização do conhecimento e com a formação de cidadãos críticos. Em um cenário marcado pela abundância de informações, o desafio central da escola deixa de ser apenas garantir acesso ao conhecimento e passa a consistir na formação de indivíduos capazes de interpretar, problematizar e produzir novos saberes em interação com os outros. É precisamente nessa articulação entre cultura, linguagem, mediação e desenvolvimento que reside a permanente contribuição da teoria histórico-cultural para a educação do século XXI.

5.9 CRÍTICAS E LIMITES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

A consolidação da teoria histórico-cultural como um dos principais referenciais da Psicologia da Educação não a isenta de críticas. Ao contrário, a vitalidade científica de uma teoria pode ser medida justamente por sua capacidade de suscitar debates, revisões e reformulações diante das transformações históricas. Desde a publicação das obras de Vygotsky no Ocidente, especialmente a partir da década de 1970, pesquisadores de diferentes campos disciplinares têm problematizado aspectos epistemológicos, metodológicos e conceituais de sua produção, contribuindo para o aprofundamento de sua compreensão e para a ampliação de seu alcance explicativo.

Um primeiro conjunto de críticas refere-se ao processo de recepção da obra de Vygotsky no Ocidente. Conforme demonstram Van der Veer e Valsiner (1996), Kozulin (1990) e Yasnitsky (2018), durante décadas a circulação internacional de seus textos ocorreu de forma fragmentada, marcada por traduções incompletas, supressão de trechos e reorganização editorial de manuscritos. A publicação de

Mind in Society (1978), embora decisiva para a difusão da teoria histórico-cultural, reuniu textos produzidos em momentos distintos da trajetória intelectual de Vygotsky, editados por diferentes organizadores. Como consequência, muitos conceitos passaram a ser interpretados de maneira descontextualizada, favorecendo leituras simplificadoras da mediação, da internalização e da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa constatação levou Yasnitsky (2018) a defender aquilo que denominou de "retorno a Vygotsky", movimento voltado à reconstrução histórica da obra original, mediante análise crítica dos manuscritos, das correspondências e das pesquisas desenvolvidas pelo chamado Círculo de Vygotsky. Segundo o autor, parte significativa da literatura educacional difundiu uma imagem excessivamente homogênea da teoria histórico-cultural, ignorando seu caráter inacabado, suas reformulações internas e as contribuições de colaboradores como Alexander Luria e Alexei Leontiev.

Outro ponto frequentemente debatido refere-se ao conceito de **internalização**. Em determinadas interpretações pedagógicas, esse conceito foi reduzido à ideia de simples transferência do conhecimento do plano externo para o plano interno. Tal leitura, entretanto, distancia-se da concepção dialética formulada por Vygotsky. Conforme argumentam Wertsch (1991) e Daniels (2017), a internalização deve ser compreendida como um processo de reconstrução ativa dos significados culturais, e não como mera reprodução da realidade social. O sujeito não absorve passivamente os conhecimentos produzidos coletivamente; ele os interpreta, ressignifica e reorganiza de acordo com sua participação em práticas culturais específicas.

Também a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi objeto de interpretações divergentes. Em muitos contextos educacionais, especialmente na literatura voltada à formação docente, a ZDP passou a ser entendida apenas como estratégia didática baseada em ajuda ou cooperação entre estudantes. Chaiklin (2003) critica essa simplificação ao afirmar que a ZDP constitui uma categoria explicativa do desenvolvimento humano e não apenas uma técnica pedagógica. Sua função principal consiste em compreender como a aprendizagem pode antecipar processos de desenvolvimento ainda não consolidados, evidenciando a natureza prospectiva da educação.

Outro debate importante diz respeito à relação entre a teoria histórico-cultural e as perspectivas pós-estruturalistas. Autores influenciados por Michel Foucault e Jacques Derrida questionam a existência de categorias universais de desenvolvimento, argumentando que toda produção de conhecimento está atravessada por relações de poder e por processos discursivos historicamente situados. Sob essa ótica, alguns críticos consideram que a teoria histórico-cultural preserva certo universalismo ao propor princípios gerais para explicar a constituição da consciência.

Entretanto, estudiosos como Bakhurst (2011) e Stetsenko (2017) respondem que a proposta de Vygotsky está longe de defender uma universalidade abstrata. Ao contrário, sua teoria parte exatamente da historicidade da existência humana, compreendendo o desenvolvimento psicológico como processo permanentemente condicionado pelas práticas sociais e pelos contextos culturais. A universalidade presente na teoria refere-se não aos conteúdos do pensamento, mas ao processo de constituição histórica da consciência por meio da mediação cultural.

Nos últimos anos, outro campo de discussão emergiu a partir dos avanços da Neurociência Cognitiva. Alguns pesquisadores questionaram se a ênfase atribuída por Vygotsky às relações sociais não teria minimizado a importância das bases neurobiológicas do desenvolvimento. Contudo, investigações recentes sobre plasticidade cerebral, cognição incorporada (*embodied cognition*) e neuroplasticidade demonstram crescente convergência entre as descobertas neurocientíficas e os pressupostos histórico-culturais. Pesquisadores como Immordino-Yang (2016) evidenciam que o cérebro humano reorganiza continuamente suas conexões em função das experiências culturais e das interações sociais, reforçando a ideia de que desenvolvimento biológico e participação cultural constituem processos inseparáveis.

No contexto da sociedade digital, novas questões passaram a desafiar a teoria histórico-cultural. A expansão das tecnologias digitais, das redes sociais e da inteligência artificial modifica profundamente os instrumentos culturais disponíveis para a aprendizagem. Alguns autores questionam se categorias formuladas na década de 1930 seriam suficientes para explicar ambientes de aprendizagem mediados por algoritmos, plataformas digitais e sistemas inteligentes. Entretanto, Engeström (2015) argumenta que tais transformações não invalidam a teoria; ao contrário, ampliam sua relevância ao evidenciar que toda inovação tecnológica constitui um novo sistema de mediação cultural, reorganizando formas de atividade, comunicação e produção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, a principal limitação da teoria histórico-cultural não reside em sua incapacidade explicativa, mas nas interpretações reducionistas que frequentemente acompanham sua difusão. O desafio contemporâneo consiste em preservar o núcleo epistemológico elaborado por Vygotsky, reinterpretando-o à luz das transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI. Isso implica compreender a mediação para além da sala de aula, reconhecendo que múltiplos ambientes — físicos, digitais, híbridos e colaborativos — participam hoje da constituição da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Desse modo, longe de representar um corpo teórico acabado, a teoria histórico-cultural permanece um programa de investigação aberto, capaz de dialogar criticamente com diferentes tradições científicas. Sua força não reside apenas na consistência de suas categorias conceituais, mas

na possibilidade de continuamente reinterpretá-las diante dos desafios emergentes da educação contemporânea. É precisamente essa abertura epistemológica que explica sua permanência entre os referenciais mais influentes da pesquisa educacional internacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu reconstruir o percurso histórico e epistemológico das teorias da aprendizagem, desde suas matrizes filosóficas até a consolidação da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Esse percurso evidencia que behaviorismo, cognitivismo e abordagens humanistas constituíram respostas teóricas relevantes aos problemas científicos de seu tempo e produziram contribuições decisivas para a compreensão do comportamento, dos processos mentais e da dimensão subjetiva da aprendizagem. Ao mesmo tempo, seus limites explicativos tornaram mais evidente a necessidade de compreender o desenvolvimento humano para além do indivíduo isolado, considerando as relações sociais, a linguagem, a cultura e a historicidade como dimensões constitutivas da formação psicológica.

Nesse movimento, a obra de Vygotsky representa um ponto de inflexão na Psicologia da Educação ao deslocar a aprendizagem de uma lógica predominantemente adaptativa ou individual para uma concepção histórico-social do desenvolvimento. Os conceitos de mediação, instrumentos e signos, linguagem, internalização, funções psicológicas superiores, formação de conceitos e Zona de Desenvolvimento Proximal formam um sistema teórico articulado no qual aprender significa apropriar-se, de maneira ativa e socialmente mediada, dos conhecimentos e das formas culturais de pensamento produzidos historicamente. Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento não são processos independentes: o ensino intencionalmente organizado pode mobilizar possibilidades ainda não consolidadas e ampliar qualitativamente as formas de pensamento dos sujeitos.

As implicações pedagógicas dessa compreensão são particularmente relevantes para a educação contemporânea. O professor não se reduz à condição de transmissor de informações nem de simples facilitador, mas assume a função de mediador cultural responsável por organizar situações didáticas, selecionar conhecimentos socialmente relevantes, promover o diálogo, favorecer a resolução colaborativa de problemas e criar condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual. A avaliação, por sua vez, ganha caráter prospectivo e formativo ao considerar não apenas aquilo que o estudante já realiza de modo independente, mas também as possibilidades de aprendizagem que emergem mediante intervenções pedagógicas qualificadas. Assim, a escola reafirma-se como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado, de produção de sentidos e de formação crítica.

A atualidade da teoria histórico-cultural torna-se ainda mais expressiva diante da expansão das tecnologias digitais, dos ambientes híbridos de aprendizagem e da inteligência artificial. Esses recursos podem ser compreendidos como novos instrumentos culturais capazes de ampliar formas de acesso, interação, criação e produção do conhecimento; contudo, seu potencial educativo não é automático. A mediação tecnológica somente adquire sentido formativo quando vinculada a objetivos pedagógicos claros, à participação ativa dos estudantes, ao acompanhamento docente e à reflexão crítica sobre os usos, limites e implicações sociais das tecnologias. Desse modo, a centralidade da mediação humana permanece indispensável, sobretudo em contextos nos quais a abundância de informações exige capacidades de análise, interpretação, argumentação e produção responsável de conhecimentos.

O estudo também demonstrou que a permanência de Vygotsky como referência não implica considerar sua obra um sistema fechado ou imune a questionamentos. As controvérsias relacionadas às traduções e à recepção ocidental de seus escritos, as simplificações de conceitos como internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal, os diálogos com perspectivas contemporâneas sobre cultura, subjetividade e neuroplasticidade e os desafios trazidos por novos ambientes digitais indicam a necessidade de leituras historicamente situadas e epistemologicamente rigorosas. A força da Teoria Histórico-Cultural reside justamente em sua abertura para o debate e na possibilidade de reinterpretar suas categorias diante de novas condições históricas sem descaracterizar o princípio de que a consciência e o desenvolvimento se constituem nas relações sociais mediadas pela cultura.

Conclui-se, portanto, que a Teoria Histórico-Cultural permanece um referencial consistente para compreender a aprendizagem humana e para orientar práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral, a democratização do conhecimento e o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos. Mais do que oferecer técnicas de ensino, Vygotsky fornece uma matriz epistemológica que recoloca a educação no interior das relações entre história, cultura, linguagem e desenvolvimento. Como desdobramento, estudos futuros poderão aprofundar empiricamente as formas de mediação em contextos digitais e híbridos, a utilização pedagógica crítica da inteligência artificial, os processos de aprendizagem colaborativa, a educação inclusiva e a formação docente, investigando como novos instrumentos culturais podem potencializar o desenvolvimento sem substituir a dimensão relacional e humana que constitui o próprio ato de aprender.

REFERÊNCIAS

BAKHURST, David. *The formation of reason*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir S.; MILLER, Suzanne M. (ed.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.

COLE, Michael. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

DANIELS, Harry (ed.). *Introduction to Vygotsky*. 3. ed. London: Routledge, 2017.

DAVYDOV, Vasily V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8-10, 1988.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. *Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience*. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir S.; MILLER, Suzanne M. (ed.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem: o que o professor disse*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEONTIEV, Alexei N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 39-58.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

STETSENKO, Anna. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Michael Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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

WERTSCH, James V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WERTSCH, James V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

YASNITSKY, Anton. *Vygotsky: an intellectual biography*. Abingdon: Routledge, 2018.