



**Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 44-63**

**A atualidade do pensamento de Vigotski:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o trabalho docente

**The relevance of Vigotski's thinking:** contributions of cultural-historical psychology to teaching work

**La nature actuelle de la pensée de Vygotsky:** apports de la psychologie historico-culturelle au travail pédagogique

**Débora Cristina Vasconcelos Aguiar<sup>1</sup>**

**Paulo Meireles Barguil<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Este trabalho visa a analisar as principais contribuições de Vigotski para o trabalho docente e a atualidade das mesmas. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ressaltando o contexto histórico-social de construção e divulgação das obras do psicólogo bielorrusso, apresentando as principais ideias e conceitos elaborados pelo autor sobre pensamento, linguagem, desenvolvimento, aprendizagem e a educação de crianças com deficiência. Como resultados dessa investigação, destaca-se a importância de uma leitura crítica do trabalho de Vigotski, evidenciando seu caráter político e a relevância do seu pensamento para uma educação inclusiva e uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Trabalho docente; Psicologia; Educação.

## **Abstract**

This work aims to analyze Vygotsky's main contributions to the teaching work and their current status. For this, a bibliographic research was carried out, highlighting the historical-social context of construction and dissemination of the works of the Belarusian psychologist, presenting the main ideas and concepts elaborated by the author on thought, language, development, learning and the education of children with disabilities. As a result of this investigation, the importance of a critical reading of

---

<sup>1</sup> Psicóloga, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: debora.aguiar@uece.br

<sup>2</sup> Analista de Sistemas, Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Coordenador do Laboratório de Educação Matemática (LEDUM). E-mail: paulobarguil@ufc.br ORCID



Vygotsky's work is highlighted, evidencing its political character and the relevance of his thought for an inclusive education and a more just and egalitarian society.

**Keywords:** Cultural-Historical Theory; Teaching work; Psychology; Education.

### Résumé

Ce travail vise à analyser les principales contributions de Vygotsky au travail pédagogique et leur statut actuel. À cette fin, une recherche bibliographique a été réalisée, mettant en évidence le contexte historico-social de construction et de diffusion des œuvres du psychologue biélorusse, présentant les principales idées et concepts élaborés par l'auteur sur la pensée, le langage, le développement, l'apprentissage et l'éducation des enfants. handicapés. À la suite de cette enquête, il ressort l'importance d'une lecture critique de l'œuvre de Vygotsky, soulignant son caractère politique et la pertinence de sa pensée pour une éducation inclusive et une société plus juste et égalitaire.

**Mots-clés :** Théorie historico-culturelle ; Travail d'enseignement; Psychologie; Éducation.

Entre as vertentes psicológicas que tratam do processo educativo, destacam-se as contribuições de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), a partir da sua teoria histórico-cultural, devido à coerência e ao aprofundamento do seu trabalho. Apesar do seu curto tempo de vida, Vigotski escreveu vasta literatura sobre variados temas e deixou contribuições significativas para o campo da Educação sobre a construção do psiquismo e a contribuição do processo educativo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Este trabalho visa a analisar as principais contribuições de Vigotski para o trabalho docente e a atualidade das mesmas. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ressaltando o contexto histórico-social de construção e divulgação das obras do psicólogo bielorrusso, apresentando as principais ideias e conceitos elaborados pelo autor sobre pensamento, linguagem, desenvolvimento, aprendizagem e a educação de crianças com deficiência.



A relevância deste estudo reside na síntese das principais ideias do autor, a fim de constituir um recurso literário que introduza os estudantes de graduação em Psicologia, Pedagogia e outros cursos, bem como professores e demais profissionais da educação, ao pensamento do autor, por meio de uma leitura crítica.

### **Contexto histórico-social da vida e obra de Vigotski**

Lev Semeonovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia. Filho de mãe professora, embora não exercesse a profissão, e de pai banqueiro, Vigotski cresceu em um contexto familiar intelectualmente estimulante e que contribuiu para o seu desenvolvimento. A sua formação inicial ocorreu em casa, por meio de tutores particulares, tendo frequentado a escola somente a partir dos quinze anos de idade, para concluir o ensino secundário (Oliveira, 1993).

A formação acadêmica de Vigotski é marcada pelo diálogo entre diferentes disciplinas, posto que ele se graduou em Direito na Universidade de Moscou, enquanto também frequentava aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, vindo a interessar-se também por Literatura, Medicina e Psicologia, construindo uma nova vertente psicológica: a Teoria Histórico-Cultural (Oliveira, 1993).

Inserido em um contexto de efervescência política e intelectual, com a queda do regime czarista e o início da revolução socialista, Vigotski parte do materialismo histórico-dialético marxista para criar uma teoria que entenda o sujeito em sua totalidade, superando a cisão e a parcialidade das teorias psicológicas vigentes. Assim, Vigotski busca romper com o idealismo presente na Psicologia ao construir uma Teoria que converge com o projeto revolucionário de sociedade de que era entusiasta. Logo, ele parte do pressuposto marxista de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu social que, inversamente, determina a sua consciência.” (Marx, 1983, p. 24) para analisar como o psiquismo humano se constitui e se desenvolve a partir das condições materiais e históricas de existência.

Com a ascensão de Stálin e a implantação de um regime totalitário, a obra de Vigotski foi objeto de suspeição e investigação política por seu diálogo com a



psicologia ocidental, tendo sido proibida na União Soviética em 1936, dois anos após a sua morte, em 1934 (Souza; Freitas, 2009).

Devido a esse contexto e à falta de interesse de países capitalistas ocidentais em publicar os trabalhos de um intelectual que questionava a hegemonia do capitalismo, as suas ideias só vieram a conhecidas no mundo a partir da década de 1960, tendo sido difundidas no Brasil a partir do final da década de 1970, concorrendo com a obra de Jean Piaget (Tunes, 2015).

Contudo a divulgação das ideias de Vigotski ocorreu de modo aligeirado e superficial, sendo frequente a ocorrência de equívocos ou distorções conceituais, além da tentativa de “neutralizar” o aspecto político de sua obra na apresentação e no emprego de suas ideias dissociadas do referencial epistemológico de base marxista, em que se apoia o seu trabalho.

Assim, o pensamento de Vigotski vem sendo associado a uma vertente mais liberal da Psicologia, aproximando-o do construtivismo piagetiano ou sob uma perspectiva teórica análoga denominada de socioconstrutivismo. Também é comum a classificação do seu trabalho como interacionista, resumindo a complexidade da constituição subjetiva da pessoa numa perspectiva materialista histórico-dialética a uma simples interação com o mundo físico, os objetos ou sujeitos com quem ela se relaciona de modo imediato, excluindo os aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos que constituem o psiquismo (Facci, 2004).

Ainda nessa perspectiva, Duarte (2001) também denuncia a leitura neoliberal do pensamento de Vigotski, quando se associa a obra do psicólogo bielo-russo a uma perspectiva construtivista de educação, que visa, acima da transmissão de conteúdo, ao desenvolvimento de competências para o aprendizado, isto é, o aprender a aprender.

No Brasil, essa vinculação ocorre devido à tradução de duas das principais e primeiras obras de Vigotski publicadas no Brasil na década de 1980, “Pensamento e Linguagem” e “A formação social da mente”, que foram traduzidas do russo para o inglês e, só então, para o português. Com esse movimento, parte significativa do material foi subtraída da obra, além da presença de conceitos que se distanciam do seu emprego e contexto na língua original. Apenas nos anos 2000, temos a primeira



edição desses textos traduzidos diretamente do russo para o português por Paulo Bezerra e, assim, podemos acessar as ideias do autor de forma mais fidedigna.

Refletindo sobre a associação do pensamento de Vigotski ao construtivismo, Facci (2004) analisa que o trabalho “Psicologia Pedagógica” sofre forte influência da reflexologia e do reacionismo russo, bem como da Psicologia ocidental e do movimento escolanovista. Essa influência é significativamente reduzida em seus próximos trabalhos, levando-o, inclusive, a tecer severas críticas sobre a Psicologia da época.

Com o intuito de refletir sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente, as próximas seções apresentarão algumas das principais ideias e dos principais conceitos elaborados por Vigotski.

### **O trabalho docente e a teoria histórico-cultural**

Segundo Tardif e Lessard (2007), o trabalho docente é entendido como um trabalho interativo cuja “matéria-prima” é a relação com as pessoas. Essa compreensão da docência como um trabalho tem como fundamento a dialética marxista, posto que ao mesmo tempo em que o trabalhador age sobre o mundo e o transforma, ele também é transformado pela sua ação.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade (Tardif; Lessard, 2007, p. 29-30).

Os autores também acrescentam que, enquanto um trabalho interativo, o trabalho docente apresenta uma particularidade em relação a outras profissões, uma



vez que o seu “objeto” de trabalho não consiste em uma matéria inerte, mas em outros sujeitos de iniciativa e intencionalidade, os quais são “[...] capazes de resistir ou de participar da ação dos professores.” (Tardif; Lessard, 2007, p. 35). Logo, para obter êxito em seu trabalho, os professores necessitam da colaboração dos seus estudantes.

Os autores também acrescentam que, enquanto um trabalho interativo, o trabalho docente apresenta uma particularidade em relação a outras profissões, uma vez que o seu “objeto” de trabalho não consiste em uma matéria inerte, mas em outros sujeitos de iniciativa e intencionalidade, “[...] capazes de resistir ou de participar da ação dos professores.” (Tardif; Lessard, 2007, p. 35). Logo, para obter êxito em seu trabalho, os professores necessitam da ação e da colaboração dos seus estudantes.

A compreensão da docência enquanto um trabalho ou uma profissão também sugere, segundo Perrenoud (2001 *apud* Sadalla *et al.*, 2005), que ela é constituída por um conjunto de saberes ou conhecimentos, organizados e compartilhados pelos seus membros, sendo, portanto, socializáveis aos futuros profissionais.

Barguil (2017) compreende os saberes docentes em três categorias: conteudístico, pedagógico e existencial.

O saber conteudístico abrange os conceitos que serão lecionados pelo professor, incluindo o seu contexto histórico, ou seja, as condições sociais, o contexto que permitiram o seu desenvolvimento, favorecendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. O saber pedagógico contempla teorias de aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e a transposição didática: ele se expressa na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais didáticos e na dinâmica de sala de aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem). O saber existencial congrega crenças, sentimentos, valores e percepções, ou seja, é a subjetividade do professor: o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação (Barguil, 2017, 209).



A Teoria Histórico-Cultural, enquanto uma abordagem psicológica, pode contribuir para a composição de pelo menos dois desses saberes: o saber pedagógico e o existencial.

O conhecimento de como os seres humanos se constituem subjetivamente, de como aprendem e se desenvolvem orienta a ação do professor no processo educativo. Logo, a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a (re)formulação do saber pedagógico ao teorizar sobre a constituição do psiquismo humano e sobre as relações entre os processos de pensamento e linguagem, bem como de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação ao saber existencial, a contribuição desta Teoria reside em possibilitar um confronto com as experiências, crenças e valores dos docentes. Segundo Paiva e Prette (2009), as crenças comumente compartilhadas no cotidiano escolar podem ser facilitadoras ou dificultadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a ação do professor está vinculada aos seus conceitos e às suas visões de mundo. Portanto, a fundamentação do trabalho docente em uma teoria crítica pode auxiliar na (re)construção das crenças e das ações docentes, de modo a torná-las mais coerentes. Como exemplo dessa contribuição, é possível citar a superação da crença acerca da impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência.

Vigotski (2010) compreende que é papel do professor, enquanto um mediador, intervir na formação dos estudantes apresentando-lhes os produtos da cultura, suas significações e usos sociais. Conforme o autor, a vida precisa se fazer presente nas escolas, para que o aprendizado se torne mais dinâmico e intenso, para que os estudantes consigam compreender o conhecimento dos conteúdos como uma necessidade e se orientem para a sua aprendizagem.

O psicólogo também destaca a importância de a ação docente contemplar teoria e prática, haja vista a relação de indissociabilidade entre ambas. Destarte, o conhecimento teórico dos processos psicológicos que possibilitam a aprendizagem precisa orientar o professor no processo de ensino, e esse, por sua vez, poderá ensinar a produção de novos conhecimentos pelo professor.



A fim de aprofundar a discussão sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente, serão analisadas algumas das principais questões levantadas por Vigotski e as respostas que ele propõe para a compreensão dos processos de pensamento e linguagem, para a aprendizagem e o desenvolvimento e para a educação de crianças com deficiência.

### **Pensamento e linguagem**

Em seu livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Vigotski (2009) realiza uma análise sobre a constituição e a relação entre os processos de pensamento e linguagem com base nos dados colhidos em estudos empíricos com crianças de diferentes faixas etárias.

Após uma revisão de literatura sobre as produções acerca do pensamento e da linguagem, na qual refuta teorias que indiferenciam os dois processos ou compreendem a linguagem como mera exteriorização do pensamento, o autor faz um resgate da origem e da junção entre pensamento e linguagem. Com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski (2009) compreende o pensamento e a linguagem como processos psicológicos superiores, visto que sua origem não é inata, mas que se constituem e se desenvolvem a partir da interação com o meio social.

Vigotski divide os processos psicológicos em dois grupos: processos psicológicos elementares e processos psicológicos superiores. Os primeiros, como o próprio nome sugere, são mais simples, têm origem inata e se apresentam tanto em bebês como em espécies de animais. Já os segundos, mais complexos e sofisticados, apresentam-se exclusivamente em seres humanos e se desenvolvem a partir da mediação social (Oliveira, 1993).

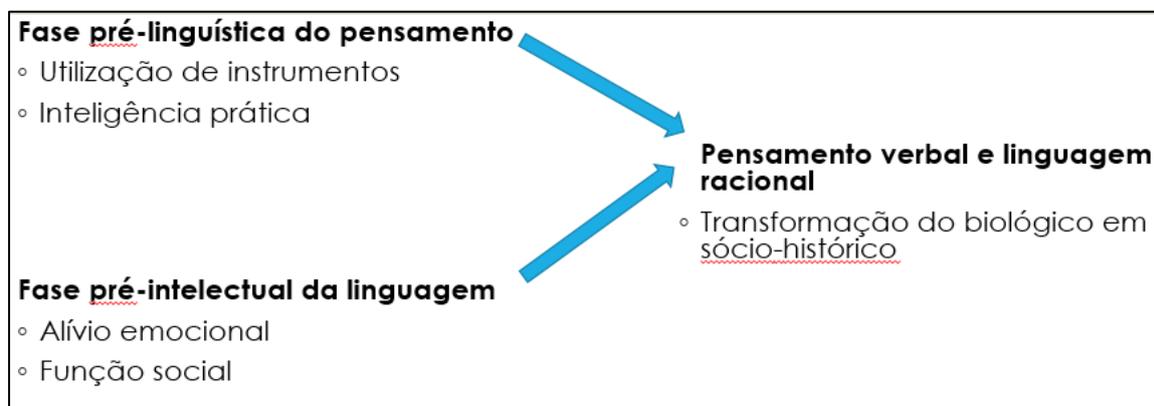
Consoante Oliveira (1993, p. 43), “O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos.”. Nessa perspectiva, é possível conceber a existência de um pensamento dissociado da linguagem (pensamento pré-verbal) e de uma linguagem dissociada do pensamento (linguagem pré-intelectual).



Contudo, devido a aspectos filogenéticos – como a necessidade de uma cooperação e compreensão maior entre os homens primitivos para assegurar a sobrevivência da espécie – e aspectos ontogenéticos, a junção entre linguagem e pensamento foi possível, inaugurando, assim, uma nova forma de organização e desenvolvimento da espécie humana.

### Figura 01

#### *Linguagem e Pensamento*



Nota. adaptado pelos autores a partir de Oliveira (1993, p. 47).

A existência desses dois processos de forma dissociada pode ser observada no bebê de até cerca de dois anos de idade. Nesse período, o pensamento do bebê se configura como pré-linguístico, sendo marcado pela utilização de instrumentos e pela inteligência prática, conforme indicado na Figura 01. Já a linguagem do bebê possui apenas função de alívio emocional e de contágio, mobilizando outras pessoas para atender às suas necessidades. Após os dois anos, aproximadamente, costumamos observar – quando o bebê foi devidamente socializado – a junção entre esses dois processos, possibilitando o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem racional, processo esse que introduz a criança na cultura, passando a transformar sua relação com o mundo de simplesmente biológica para sócio-histórica.



Segundo Vigotski (*apud* Oliveira, 1993), a relação do Homem com o mundo é, fundamentalmente, uma relação mediada. Essa mediação ocorre por meio de instrumentos e de signos. Os instrumentos atuam no mundo físico, potencializando a ação humana sobre ele. Já os signos atuam no campo psicológico de forma análoga aos instrumentos, isto é, potencializando a ação mental e contribuindo para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Nesse sentido, a linguagem trata do sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, atuando como instrumento do pensamento. Antes da aquisição da linguagem, a comunicação da criança com os demais é difusa e intuitiva, de modo que Vigotski (2009) considera que ela nem deveria ser denominada de comunicação, mas sim de contágio. É somente após a aquisição da linguagem que a criança se torna capaz de comunicar aos outros seus anseios e percepções de forma mais assertiva, bem como compreender o que lhe é dirigido.

De acordo com Vigotski (2009, p. 11), “[...] A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.”. Enquanto um sistema simbólico por excelência, a linguagem medeia a relação entre os sujeitos, na dimensão interpsicológica, possibilitando que a experiência privada de um sujeito, isto é, aquilo que lhe ocorre internamente, possa ser comunicada aos demais.

Contudo a palavra só pode se suceder em sua função comunicativa se houver a generalização do seu significado. Segundo Vigotski (2009, p. 12), “[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação.”.

Nesse campo, o significado exerce um papel fulcral na comunicação, pois a sua generalização possibilita o compartilhamento de ideias e informações. Ademais, o significado também atua de forma intrapsicológica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento ao internalizar a linguagem, atribuindo um sentido particular aos conceitos e produzindo um discurso interior. Esse, por sua vez, orienta a ação psicológica e promove o desenvolvimento de processos psicológicos superiores como atenção, memória, percepção, criatividade etc. Destarte, o significado pode ser



compreendido como a ponte que interliga o pensamento e a linguagem e, a partir dela, um novo mundo de aprendizagens e desenvolvimentos se abre para o sujeito.

[...] poderemos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar explicar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato do pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (Vigotski, 2009, p. 10).

Avançando na discussão sobre a relação entre linguagem e pensamento, Vigotski (2009) discute sobre a formação de conceitos, diferenciando-os entre espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são desenvolvidos pela criança a partir da sua experiência e da observação do mundo. Já os conceitos científicos são desenvolvidos no contexto escolar, por meio de situações deliberadas de ensino.

Vigotski (2009) analisa a relação entre os conceitos espontâneos e científicos, indicando que, apesar de eles se desenvolverem de formas diferentes, possuem íntima relação entre si, uma vez que os conceitos espontâneos são entendidos como a base sobre a qual vão erigir os conceitos científicos.

A vinculação dos conceitos espontâneos aos científicos traz concretude a esses, tornando-os mais inteligíveis. No cotidiano escolar, essa vinculação pode ser realizada ao se resgatar os saberes dos estudantes na situação de ensino em vez de apresentar os conceitos como simples abstrações.

Por outro lado, a aprendizagem dos conceitos científicos também pode contribuir para uma ressignificação dos conceitos espontâneos, tornando-os mais elaborados, arbitrários e mais correspondentes à realidade. Todavia, isso ocorre apenas quando o conceito adquire sistematicidade, isto é, quando é compreendido dentro de um sistema ou de uma teoria, que lhe confere valor e funcionalidade.

*[...] só no sistema o conceito pode adquirir as potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade. A potencialidade de conscientizável e a sistematicidade são, no sentido pleno, sinônimos em relação aos conceitos*



*exatamente como a espontaneidade, a potencialidade de não conscientizável e a não-sistematicidade são três expressões diferentes para designar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis (Vigotski, 2009, p. 291, grifo do autor).*

Essa relação é exemplificada por Vigotski (2009) por meio do desenvolvimento da língua falada e da língua escrita. Embora o processo de aprendizagem de cada uma dessas modalidades linguísticas seja diferente, uma vez que a língua falada é aprendida na experiência cotidiana e a língua escrita requer um ensino sistemático e uma capacidade de abstração maior, o aprendizado da língua escrita parte do aprendizado da língua falada, ao correlacionar fonemas com grafemas. Em contrapartida, o desenvolvimento da língua escrita proporciona ao falante uma compreensão mais ampla da própria língua e uma arbitrariedade maior no uso das palavras.

Outra questão de grande relevância para o trabalho docente é a constituição dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, que será abordada a seguir.

### **Aprendizagem e Desenvolvimento**

No livro “A construção da linguagem e do pensamento”, Vigotski (2009) aborda as três principais formas como os processos de aprendizagem e desenvolvimento eram compreendidos pelas teorias psicológicas da época.

A primeira delas entendia o desenvolvimento e a aprendizagem como processos independentes que ocorriam paralelamente, havendo uma relação unívoca entre eles. Essas teorias costumavam sobrevalorizar os aspectos biológicos, atribuindo à maturação um papel fundamental para a conquista do desenvolvimento. Nesse contexto, a aprendizagem teria papel secundário, decorrendo dos avanços obtidos pela criança em seu desenvolvimento.

A segunda forma de explicar esses processos era compreendendo-os como sinônimos, como se não houvesse distinção entre ambos. Essa perspectiva, que tem origem no associacionismo, deixa em aberto questões importantes sobre o funcionamento desses processos, como o modo de ocorrência e a ordem de sucessão entre eles.



Já a terceira perspectiva, que busca conciliar as outras duas, avança em alguns pontos, ao conceder um novo olhar sobre a aprendizagem e estabelecer uma relação de interdependência entre ambos os processos, contudo reproduz alguns dos equívocos das demais perspectivas.

Caminhando nessa discussão, Vigotski (2009) propõe outra forma de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Diferentemente do que era defendido pela maioria dos teóricos analisados, o psicólogo soviético atribui à aprendizagem primazia em relação ao desenvolvimento.

Com a devida consideração aos aspectos biológicos e maturacionais, Vigotski (2009) postula que a aprendizagem não ocorre quando as funções orgânicas e cognitivas estão maduras, mas quando essas estão em processo de amadurecimento. Em suas palavras: “[...] a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.” (Vigotski, 2009, p. 318). Nesse sentido, a aprendizagem seria o motor para o desenvolvimento, possibilitando o amadurecimento dessas funções.

Partindo dos conceitos de *zona de desenvolvimento real*, isto é, aquilo que a criança consegue fazer sozinha; *zona de desenvolvimento potencial*, aquilo que a criança realiza com a mediação docente ou de um sujeito mais experiente; e *zona de desenvolvimento imediato*, que corresponde ao intervalo ou à distância entre essas duas, Vigotski (2009) entende que a ação docente não deve se deter naquilo que a criança já desenvolveu, mas sim no que está em vias de ser desenvolvido, isto é, na zona de desenvolvimento imediato. Desse modo, o professor poderá contribuir efetivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, posto que contribuirá para que o seu desenvolvimento potencial se constitua em desenvolvimento real.

Recentemente, Zóia Prestes (2010), apresentou, em sua tese de doutorado, a inadequação do uso das traduções de zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento proximal, pois, conforme, a pesquisadora, essas terminologias sugerem um desenvolvimento espontâneo do sujeito a partir do mero contato com o outro ou com determinado objeto. Diferentemente dessa concepção espontaneísta, a perspectiva de Vigotski se ancora na mediação como elemento essencial para a



aprendizagem. Assim, ela traduz o conceito para zona de desenvolvimento iminente, indicando funções que estão em via de desenvolvimento, mas, para que ele se efetive, é necessário que o professor ensine e que o estudante se dedique para a sua aprendizagem.

Em adição a isso, o desenvolvimento também contribui para o processo de aprendizagem, possibilitando que a pessoa possa expandir ou complexificar seu potencial de aprendizagem.

A problemática sobre a ocorrência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento tem importância fundamental para o trabalho docente, pois teoriza sobre o potencial da ação docente na mediação do processo educativo. Ao se compreender o desenvolvimento como um processo espontâneo, derivado da maturação orgânica, a interferência docente no processo de aprendizagem parece desnecessária ou até mesmo prejudicial a consecução de algo que ocorreria naturalmente.

Diferentemente dessa perspectiva, Vigotski (2009) enfatiza a importância da mediação docente para o processo de aprendizagem, que, por sua vez, adquire papel central em sua Teoria, haja vista que é ela quem possibilitaria a ocorrência do desenvolvimento. A ação docente de organizar e sistematizar o conteúdo a ser estudado, bem como apontar outras formas de se perceber um fenômeno contribui na compreensão do conteúdo pelo estudante, fazendo com que ele desenvolva conceitos que muito dificilmente conseguiria sozinho.

### **A contribuição de Vigotski para a educação de crianças com deficiência**

Uma das principais contribuições de Vigotski (2022) ao trabalho docente é o seu estudo sobre a deficiência apresentado na obra “Fundamentos de defectologia”. Nesse trabalho, o autor analisa a emergência do “defeito”, nomenclatura atribuída na época à deficiência, como uma condição de inadaptação, que demanda do sujeito um esforço compensador.

Nessa produção, o autor discorre sobre as concepções simplistas e ingênuas sobre a deficiência, a exemplo da compensação biológica da deficiência, que compreendia que, de modo semelhante ao que ocorre em alguns órgãos duplos do



corpo humano, a ausência ou o mal funcionamento de um sentido geraria uma sofisticação no trabalho dos demais sentidos, fazendo com que esses se desenvolvessem de modo a substituir o sentido defeituoso.

Em oposição a essa perspectiva, conforme alerta Vigotski (2021), o processo de compensação da deficiência não é simplesmente biológico, mas se constitui como uma demanda social, por meio de um processo educativo, em que uma pessoa com deficiência, a fim de compensar a ausência de um sentido, exercita outros sentidos e desenvolve processos e mecanismos psicológicos que compensam a ausência do sentido perdido. No caso da cegueira, a fim de compensar a ausência da visão, o sujeito é orientado a estimular a percepção, a atenção e a memória, de modo a tornar esses processos psicológicos mais desenvolvidos.

Em alguns casos, a compensação também pode ocorrer de forma fictícia ou mista, quando o sujeito recorre a alternativas não saudáveis para lidar com a dificuldade produzida pela sociedade em sua adaptação à perda de um sentido. Um exemplo de compensação fictícia seria o sentimento de perseguição apresentado por pessoas surdas, denominadas de “delírio do surdo”. Vigotski (2021) também esclarece que esse delírio se manifesta em função das violências sofridas pelas pessoas surdas, sendo elas físicas, verbais ou psicológicas, fazendo com que, para se proteger da violência, o sujeito se torne excessivamente precavido e temeroso das ações e falas dos outros sobre ele.

Ademais, a compensação mista trata de casos limitados de compensação, em que a pessoa consegue contornar as limitações produzidas pela deficiência por vias não ideais, sendo essa uma compensação limitada. Um exemplo dessa compensação citado pelo autor é manifestado por crianças com deficiência intelectual que, ao sentirem dificuldades para participarem plenamente das atividades com crianças da sua faixa etária, passam a se relacionar prioritariamente com crianças menores, reproduzindo com essas posturas autoritárias e agressivas que sofreram na interação com os seus pares.

Essa realidade explanada por Vigotski (2022) destaca a deficiência como uma condição que se impõe pela inadaptação da sociedade para a participação de pessoas com deficiência e não pela simples falta de um sentido ou membro. Ele destaca que,



na constituição humana, os elementos biológicos tendem a ser superados pelos sociais. Assim, por meio da linguagem, mesmo uma deficiência que seria extremamente limitante para outras espécies de animais, como a cegueira, pode ser plenamente compensada, fazendo com que um sujeito cego tenha um desenvolvimento psicológico de forma semelhante ou até superior a pessoas sem deficiência, fato denominado por ele de supercompensação. Conforme o autor, a força reside na debilidade, assim, a deficiência traz consigo um potencial para a compensação e superação, mas isso não acontece de forma espontânea e sim por meio do processo educativo e da participação social.

Assim, em condições em que pessoas com deficiência possam participar intensamente da vida social, a ausência de um sentido não precisa se converter em um processo limitante para o sujeito. Essa perspectiva se assemelha ao que atualmente vem sendo denominado de Modelo social da deficiência, o qual entende a deficiência “[...] como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas.” (França, 2013, p. 62).

Nessa perspectiva, Vigotski (2021) critica enfaticamente a educação especial por seu caráter segregador, que construía uma forma de socialização centrada na deficiência, restringindo a interação e o contato das crianças com deficiência com aquelas sem deficiência e, assim, limitando as possibilidades de aprendizado e compensação que poderiam derivar dessas interações. Portanto, o autor defende uma escola em que todas as crianças possam aprender juntas.

Vigotski (2021) também destaca que, para que haja um pleno desenvolvimento do potencial das crianças com deficiência, é necessário que haja uma revolução social. Assim, não só a criança com deficiência precisa se adaptar ao meio, mas este também precisa possibilitar condições para que esta participe de forma ativa.

Essa condição se faz necessária, haja vista que é por meio da linguagem enquanto signo, isto é, como mediadora inter e intrapsicológica, que há o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e, por meio deles, a conquista do potencial disponível para a espécie humana.



Como exemplos dessas condições, podemos citar a importância da acessibilidade para a mobilidade de pessoas com deficiências físicas e o conhecimento da língua de sinais pela sociedade para que as crianças surdas possam ser inseridas no mundo da linguagem desde o nascimento, em vez de ficarem segregadas e restritas ao contato de pessoas com a mesma deficiência.

Outro ponto que destaca a atualidade do pensamento de Vigotski, apresentado por FuhrRaad e Ximenes (2013), é a crítica à supervalorização dos diagnósticos. No contexto contemporâneo, marcado pela produção em massa de diagnósticos, que, em vez de promoverem um olhar mais sensível para o estudante e formas de ensino mais adaptadas à sua deficiência, visam justamente à desresponsabilização dos agentes educativos pela não aprendizagem desses sujeitos, o resgate da obra de Vigotski é imprescindível para enfatizar a necessidade de olhar para o potencial do estudante, para aquilo que ele sabe e o que pode vir a aprender, e não apenas para as dificuldades derivadas da deficiência.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, foi tecida uma discussão sobre como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o trabalho docente. Para isso, foram apresentados aspectos históricos e sociais do contexto da vida e da construção da obra e Vigotski, bem como o de recepção e divulgação do seu trabalho, além das principais ideias e conceitos desenvolvidos pelo autor sobre as problemáticas do pensamento, da linguagem, do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação de crianças com deficiência.

Ancoradas em uma base materialista histórico-dialética, suas formulações expressam uma concepção de sujeito constituído por dimensões históricas, políticas, sociais e econômicas. Assim, as condições de existência possibilitadas ao sujeito influenciam significativamente em seu desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, a educação se torna uma via necessária para a humanização e o desenvolvimento psíquico, uma vez que possibilita que o sujeito aprenda o conhecimento produzido pela humanidade e, por meio dele, possa intervir sobre a realidade, transformando-a.

As ideias elaboradas por Vigotski, mesmo com o passar do tempo desde sua formulação, continuam sendo um rico referencial para se compreender o processo



educativo e para se construir uma *práxis* docente comprometida com a superação do *ethos* capitalista e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

- Barguil, Paulo Meireles. (2017). Aprendizes em múltiplos espaços-tempos. *In: BARGUIL, Paulo Meireles (Ed.). Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas* (pp. 199-231). Imprece.
- Duarte, Newton. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Autores Associados.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*: um estudo-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores Associados.
- França, Tiago Henrique. (2013). Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas sociais*, São Paulo, 17(31), pp. 59-73. Recuperado de:  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>.
- Fuhrraad, Ingrid Lilian; Ximenes, Penélope. (2013). Contribuições da Psicologia para a educação. *In: TUNES, Elizabeth (org.). O fio tenso que une a psicologia à Educação* (pp. 17-28). UniCEUB.
- Marx, Karl. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Martins Fontes.
- Oliveira, Marta Kohl. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Paiva, Mirella Lopez Martini Fernandes; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira. (2009). Crenças docentes e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)*, 13(1), pp. 75-86. Doi:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>.
- Prestes, Zoia Ribeiro. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão; Bacchiegga; Fábio; Pina, Tamara Abrão; Wisnivesky, Mariana. (2005). *Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e*



contribuições. *Pró-posições*, Campinas, 16(1), pp. 241-257. Recuperado de:  
[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2301/46-artigos-sadallaamfa\\_etal.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2301/46-artigos-sadallaamfa_etal.pdf).

Souza, Solange Jobim e; Freitas, Maria Tereza de Assunção. (2009). Lev Vygotsky e a psicologia histórico-cultural. *In*: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Ed.). *Estudos em Psicologia: uma introdução* (pp. 119-138). Proclama Editora.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Vozes.

Tunes, Elizabeth. (2015). Atualidade de Vygotsky. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), pp. 4-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1368>.

Vigotski, Lev Semenovich. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Editora WMF Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semenovich. (2010). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semenovich. (2021). *Lev Semionovich Vigotski: problemas da defectologia*. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. Volume 1. Expressão Popular.

Vigotski, Lev Semenovich. (2022). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). EDUNIOESTE.

**Recebido: 12.12.2024**

**Aprovado: 20.12.2024**

**Publicado: 01.01.2025**

## **Autores**

### **Débora Cristina Vasconcelos Aguiar**

Psicóloga, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [debora.aguiar@uece.br](mailto:debora.aguiar@uece.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5679-7528>

### **Paulo Meireles Barguil**

Analista de Sistemas, Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



UFC. Coordenador do Laboratório de Educação Matemática (LEDUM). E-mail:  
[paulobarguil@ufc.br](mailto:paulobarguil@ufc.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4155-5494>