

**APRENDIZAGEM,
LINGUAGEM E
DESENVOLVIMENTO
INTELLECTUAL: UMA
ANÁLISE HISTÓRICO-
CULTURAL DO PROCESSO
EDUCATIVO**

**LEARNING, LANGUAGE, AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT: A
HISTORICAL-CULTURAL ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 24/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787017967](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787017967)

Márcia Regina Pereira Rosa¹

Daniella Couto Lôbo²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira a aprendizagem e a linguagem, compreendidas à luz da teoria histórico-cultural, contribuem para o desenvolvimento intelectual no processo educativo escolar. Fundamentado em uma revisão teórica de obras de Vigotski (1984, 2001, 2003, 2008) e de outros estudiosos que dialogam com essa perspectiva, o estudo compreende o desenvolvimento intelectual como um processo histórico, social e culturalmente mediado. Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta o estudo é: de que maneira a aprendizagem e a linguagem, compreendidas à luz da teoria histórico-cultural, contribuem para o desenvolvimento intelectual no processo educativo escolar? Discute-se, assim, o papel da aprendizagem como elemento propulsor do desenvolvimento humano, bem como a centralidade da linguagem enquanto instrumento psicológico e cultural na constituição das funções psicológicas superiores. Aborda-se, ainda, os conceitos de mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, destacando a importância da organização intencional do ensino e da atuação pedagógica no contexto escolar. Compreende-se, portanto, que as práticas educativas fundamentadas na teoria histórico-cultural contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ao promoverem a apropriação consciente do conhecimento científico e a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Linguagem; Desenvolvimento intelectual; Teoria histórico-cultural; Ensino escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze how learning and language—understood in light of historical-cultural theory—contribute to intellectual development within the school-based educational process. Based

on a theoretical review of works by Vygotsky (1984, 2001, 2003, 2008) and other scholars engaging with this perspective, the study views intellectual development as a historically, socially, and culturally mediated process. In this context, the research question guiding the study is: how do learning and language, understood in light of historical-cultural theory, contribute to intellectual development within the school-based educational process? The article discusses the role of learning as a driving force of human development, as well as the centrality of language as a psychological and cultural tool in the formation of higher psychological functions. It also addresses the concepts of mediation, internalization, and the zone of proximal development, highlighting the importance of the intentional organization of teaching and pedagogical practice within the school setting. Thus, it is understood that educational practices grounded in historical-cultural theory contribute significantly to students' intellectual development by fostering the conscious appropriation of scientific knowledge and the holistic formation of the individual.

Keywords: Learning; Language; Intellectual development; Historical-cultural theory; School-based teaching.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem, a linguagem e o desenvolvimento intelectual constituem categorias fundamentais para a compreensão do processo educativo, especialmente quando analisados a partir de uma perspectiva que concebe o ser humano como sujeito histórico, social e culturalmente constituído. Em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais e por práticas pedagógicas ainda fortemente influenciadas por concepções biologizantes e individualistas, é preciso aprofundar estudos teóricos que

compreendam o desenvolvimento intelectual como resultado das relações sociais mediadas pela cultura.

Nesse cenário, a teoria histórico-cultural, formulada por Lev Semionovitch Vigotski com interlocução com Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev, oferece fundamentos teóricos para análise crítica do processo de ensino. Essa teoria emergiu em um contexto histórico no qual a ciência soviética buscava elaborar uma psicologia capaz de superar tanto os reducionismos naturalistas quanto as perspectivas idealistas, propondo uma compreensão do desenvolvimento humano que articulasse suas dimensões sociais, históricas e culturais. Nesse contexto, emergiu a obra de Vigotski (2008), considerado um dos formuladores da teoria histórico-cultural.

Nesse percurso de elaboração teórica, Vigotski, juntamente com Luria e Leontiev, integrou um núcleo de pesquisadores que empenhados na construção voltada uma psicologia voltada à compreensão do desenvolvimento humano a partir das condições concretas de sua existência histórica, social e cultural.

Diante do contexto exposto, a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender a aprendizagem não como um fenômeno isolado ou exclusivamente interno ao indivíduo, mas, como um processo socialmente mediado, no qual, a linguagem atua de maneira estruturante na formação das funções psicológicas superiores.

Ao reconhecer a centralidade da linguagem como instrumento psicológico e cultural, a teoria histórico-cultural permite problematizar práticas pedagógicas que desconsideram o papel das

interações sociais e da mediação docente no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A discussão proposta apresenta contribuições significativas para a sociedade, especialmente no que se refere à organização de práticas educativas comprometidas com a formação humana integral e com a democratização do acesso ao conhecimento científico, especificamente para futuros mestres em educação.

Do ponto de vista social, refletir sobre a relação entre aprendizagem, linguagem e desenvolvimento intelectual implica reconhecer que as condições culturais e simbólicas oferecidas aos sujeitos influenciam diretamente suas possibilidades de desenvolvimento.

Ademais, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma espontânea, mas se constitui por meio da participação ativa dos indivíduos em práticas sociais mediadas, especialmente no contexto escolar. Assim, o ensino assume papel fundamental ao criar condições para que os estudantes se apropriem dos instrumentos culturais historicamente produzidos, favorecendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e a ampliação de suas capacidades intelectuais.

Com base no contexto apresentado o problema de pesquisa que orienta este estudo é: de que maneira a aprendizagem e a linguagem, compreendidas à luz da teoria histórico-cultural, contribuem para o desenvolvimento intelectual no processo educativo escolar? Essa problemática conduz à análise das relações entre mediação, internalização e ensino, bem como do papel da

escola na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O objetivo geral deste artigo é analisar de que maneira a aprendizagem e a linguagem, compreendidas à luz da teoria histórico-cultural, contribuem para o desenvolvimento intelectual no processo educativo escolar. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a concepção de desenvolvimento intelectual na perspectiva histórico-cultural; examinar o papel da linguagem como instrumento psicológico e cultural; discutir os processos de mediação e internalização no contexto educativo; compreender a relação entre o ensino escolar e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP); e refletir sobre a atuação pedagógica na constituição das funções psicológicas superiores.

O artigo organiza-se em seções, com o propósito de assegurar a progressão teórica da análise proposta. Inicialmente, são apresentados os fundamentos da teoria histórico-cultural e a concepção de desenvolvimento intelectual. Em seguida, discute-se a relação entre aprendizagem e linguagem como processos mediadores do desenvolvimento, abordando os conceitos de mediação e internalização. Posteriormente, analisa-se o papel do ensino escolar e da atuação pedagógica na promoção do desenvolvimento intelectual. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que são sintetizados os principais achados teóricos e suas implicações para o campo educacional.

Posteriormente, analisa-se o papel do ensino escolar e da atuação pedagógica no desenvolvimento intelectual. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizam os principais achados teóricos e suas implicações para o campo educacional.

2. FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No início do século XX, a psicologia soviética encontrava-se dividida em duas correntes antagônicas, assim descritas por Rego (1995, p. 28):

Existia, de um lado, um grupo que, baseado em pressupostos de uma filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já, de outro lado, havia um grupo que, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito.

Diante desse cenário, a teoria histórico-cultural constituiu-se como um dos referenciais teóricos mais consistentes para a compreensão do desenvolvimento intelectual humano, ao conceber o psiquismo como resultado de um processo histórico, social e culturalmente mediado. Desenvolvida por Vigotski e em diálogo com as contribuições de outros pesquisadores no início do século XX, essa abordagem nasceu em um contexto de intensas transformações sociais e científicas, marcado pela busca de superação das concepções psicológicas centradas exclusivamente em fatores biológicos ou em perspectivas individualistas.

Vigotski (1984) não tecia críticas as correntes apresentadas à época, pois, para ele, nenhuma delas possuía fundamentação suficiente para a construção de uma teoria sólida sobre os processos psicológicos humanos. Em contraposição às perspectivas que reduziam o desenvolvimento a fatores naturais ou a processos individuais, a teoria histórico-cultural compreende que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, sendo mediado pela cultura e pelos instrumentos simbólicos produzidos historicamente.

Para Vigotski (1984, p. 32), essa abordagem tem como objetivo principal “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Para tanto, é necessário compreender que o desenvolvimento humano se constitui historicamente e culturalmente, ao longo de um processo de formação no qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo como parte dessa natureza (Ferreira et al., 2023).

Fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, essa teoria estabelece uma relação indissociável entre indivíduo e sociedade, compreendendo o ser humano como sujeito ativo do seu próprio processo de formação, ao mesmo tempo em que é condicionado pelas circunstâncias históricas e sociais em que vive. Nesta perspectiva, Vigotski (2008, p. 29), o “desenvolvimento intelectual não pode ser explicado fora do contexto das práticas sociais, pois é nelas que se originam as funções psicológicas superiores, tais como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a atenção consciente”.

Destarte, a teoria histórico-cultural propõe uma ruptura com concepções que compreendem o desenvolvimento como um processo natural e linear. Ao contrário, defende que o desenvolvimento é dinâmico, marcado por transformações qualitativas que ocorrem por meio da apropriação dos instrumentos e das produções culturais historicamente construídos. De acordo com Leontiev (1978, p. 266), o “ser humano se constitui por meio da atividade socialmente organizada, apropriando-se das produções culturais acumuladas pelas gerações anteriores e transformando-as em capacidades individuais”.

A crítica vigotskiana às abordagens psicológicas tradicionais mostra que essas correntes desconsideravam os processos psicológicos superiores ou os tratavam de forma fragmentada. Segundo Luria (1988, p. 23), “nessas teorias, funções como o pensamento abstrato e a memória voluntária eram excluídas da análise científica ou reduzidas a explicações mentalistas”. Em oposição a esse modelo, a teoria histórico-cultural propõe uma psicologia que compreende a consciência humana como produto das relações sociais e da história.

Assim, os fundamentos da teoria histórico-cultural permitem compreender o desenvolvimento intelectual como um processo historicamente constituído e socialmente mediado, no qual a aprendizagem é central, ao criar condições para o desenvolvimento de novas formas de funcionamento psíquico. Essa concepção tem profundas implicações no campo educacional, uma vez que reconhece a escola como espaço privilegiado de mediação cultural e de desenvolvimento humano.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento intelectual é compreendido como um processo socialmente constituído, que se

realiza por meio da interação do sujeito com o meio cultural e histórico. Para Vigotski (2008), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea ou natural, mas se constitui por meio da participação do indivíduo em práticas sociais mediadas, especialmente, as intencionalmente organizadas no contexto educativo.

Um dos princípios centrais dessa concepção é a tese de que as funções psicológicas superiores possuem origem social. Vigotski (2008, p. 29) sintetiza esse princípio ao afirmar que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre as pessoas, e depois no interior da criança”. Essa afirmação evidencia o caráter social da gênese do desenvolvimento intelectual e fundamenta o conceito de internalização.

O processo de internalização é definido por Vigotski (2008, p. 56) como a “reconstrução interna de uma operação externa”. Nessa dinâmica, as atividades inicialmente compartilhadas no plano interpsicológico são qualitativamente reorganizadas e passam a integrar o funcionamento psicológico individual. Não se trata de mera cópia do exterior, mas da reconstrução da atividade psíquica mediante signos, especialmente a linguagem, o que possibilita a formação de novas capacidades de pensamento e ação.

Nessa perspectiva, a linguagem cumpre papel importante no desenvolvimento intelectual, pois atua como principal instrumento psicológico responsável pela organização do pensamento. Ao internalizar a linguagem, o sujeito passa a controlar voluntariamente suas ações, planejar atividades e elaborar conceitos, o que possibilita a transição de formas elementares de pensamento para formas

superiores e abstratas. González (2012) explica que, para Vigotski, a linguagem não apenas expressa o pensamento, como também o constitui, sendo elemento fundamental na formação da consciência.

Além disso, o desenvolvimento intelectual é concebido como um processo historicamente situado, condicionado pelas práticas sociais e pelas formas de organização do ensino. Leontiev (1978) ressalta que a consciência humana se forma na atividade, entendida como relação mediada entre sujeito e objeto, orientada por motivos e objetivos socialmente determinados. Assim sendo, o desenvolvimento intelectual não pode ser separado das condições concretas de vida e das experiências educativas vivenciadas pelo sujeito.

Portanto, a concepção histórico-cultural de desenvolvimento intelectual reafirma que a aprendizagem, a linguagem e as relações sociais constituem dimensões inerentes à formação do sujeito e do processo educativo. Essa compreensão fornece fundamentos teóricos para a análise do papel do ensino escolar na promoção do desenvolvimento humano, tema que será aprofundado nas seções seguintes.

3. APRENDIZAGEM E LINGUAGEM COMO PROCESSOS MEDIADORES DO DESENVOLVIMENTO

Na teoria histórico-cultural, a aprendizagem e a linguagem são compreendidas como processos indissociáveis da constituição do desenvolvimento intelectual humano. Vigotski (2003) atribui à aprendizagem um papel promotor, capaz de criar novas formas de funcionamento psíquico. Sob essa perspectiva, aprender significa

apropriar-se de instrumentos culturais historicamente produzidos, processo que ocorre por meio das interações sociais mediadas.

Vigotski (2003, p. 104) critica as teorias que defendem a independência entre aprendizagem e desenvolvimento, ao afirmar que “a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz ao desenvolvimento mental”. Essa compreensão reforça o papel do ensino escolar, que passa a ser concebido como atividade intencional voltada à promoção do desenvolvimento intelectual.

A aprendizagem ocorre inicialmente no plano social, por meio da participação do sujeito em atividades coletivas mediadas pela linguagem, pelo professor e pelos colegas. Esse princípio é explicitado por Vigotski (2008, p. 58) ao afirmar que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. Posteriormente, as operações compartilhadas são internalizadas e reorganizadas como capacidades individuais. Esse movimento evidencia o caráter social da aprendizagem e reafirma que o desenvolvimento intelectual resulta de um processo histórico-cultural, e não de predisposições naturais.

A linguagem, enquanto sistema simbólico fundamental, ocupa lugar de destaque nesse processo, visto que possibilita a mediação entre o sujeito e o conhecimento. Por meio da linguagem, os indivíduos comunicam experiências, elaboram significados e constroem conceitos, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é compreendida como o instrumento psicológico, exercendo papel fundamental na

organização do pensamento e na regulação a atividade humana. Para Vigotski (2001), a linguagem não se limita a uma função comunicativa, posto que atua na formação da consciência e das funções psicológicas superiores. Ao apropriar-se da linguagem, o sujeito passa a operar com significados socialmente construídos, o que possibilita a generalização e a abstração.

Vigotski (2001, p. 112) assevera que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, destacando que a linguagem participa qualitativamente do pensamento humano. Esse processo ocorre por meio das interações verbais estabelecidas no meio social, nas quais os significados culturais são compartilhados e internalizados. Desse modo, a linguagem atua como mediadora entre o plano social e o plano individual do desenvolvimento.

Salienta-se que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente relacionado ao processo de internalização. Inicialmente, a fala possui função externa e social, orientada para a comunicação com os outros. Progressivamente, essa fala é internalizada, transformando-se em fala interna, que passa a regular o comportamento e o pensamento do sujeito, o que evidencia que o controle consciente das funções mentais é resultado da apropriação dos signos linguísticos (Vigotski, 2008).

Conforme Luria (1988, p. 27), a “linguagem permite ao indivíduo planejar ações, refletir sobre suas experiências e reorganizar mentalmente a realidade”. Ao internalizar a linguagem, o sujeito desenvolve a capacidade de agir de forma intencional e consciente, superando formas elementares de comportamento. Desse modo, a linguagem constitui um elemento central no desenvolvimento intelectual e na formação da consciência humana.

No contexto educativo, a centralidade da linguagem implica reconhecer que o ensino deve promover situações de interação verbal significativas, nas quais os estudantes possam participar ativamente da construção do conhecimento. A mediação pedagógica, ao utilizar a linguagem como instrumento de ensino, possibilita a apropriação dos conceitos científicos e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na teoria histórico-cultural, os processos de mediação e internalização constituem em fundamentos basilares para a compreensão de como a aprendizagem se transforma em desenvolvimento intelectual. A mediação refere-se ao fato de que a relação do sujeito com o mundo não ocorre de maneira direta, sendo intermediada por instrumentos e signos culturalmente elaborados. Esses mediadores organizam a atividade humana e possibilitam a transformação qualitativa das funções psicológicas.

Vigotski (2001, p. 112) apresenta que “o uso de signos auxiliares transforma radicalmente a estrutura das funções psicológicas”. Por isso, mostra que a mediação simbólica altera o modo como o sujeito pensa, age e compreende a realidade. Dentre os diversos mediadores culturais, a linguagem destaca-se como o mais complexo e relevante, pois permite a comunicação, a generalização e a elaboração conceitual.

O processo de internalização, por sua vez, corresponde à transformação qualitativa das operações realizadas no plano social em processos psicológicos internos. Conforme a formulação de Vigotski (2008, p. 56), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. Essa definição evidencia que o sujeito não reproduz passivamente as atividades externas, mas as

reelabora mediante a apropriação dos signos e dos significados culturalmente produzidos.

Importa mencionar que, segundo Vigotski (2008, p. 29), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes”, primeiro no nível interpsicológico e, posteriormente, no nível intrapsicológico. Essa passagem do social para o individual não ocorre de forma automática, mas envolve reorganizações qualitativas mediadas pela linguagem e pela atividade.

No contexto educativo, a mediação é essencial na organização do ensino, posto que o professor atua como mediador entre o estudante e o conhecimento. De acordo com Moura (2022), a atividade pedagógica, quando intencionalmente planejada, cria condições para que o estudante se aproprie dos instrumentos culturais e avance em seu desenvolvimento intelectual. Dessa forma, a mediação pedagógica não se restringe à transmissão de conteúdos, envolvendo também a criação de situações de aprendizagem que promovam a reflexão e a generalização conceitual.

Assim, pode-se afirmar que mediação e internalização são processos indissociáveis no desenvolvimento intelectual, ratificando que a aprendizagem ocorre primeiramente no plano social e se consolida no plano individual, por meio da apropriação consciente dos instrumentos culturais.

4. O PAPEL DO ENSINO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

A teoria histórico-cultural não é imediatista; isto é, não está voltada para a apresentação de soluções práticas instantâneas ou de

instrumentos metodológicos para aplicação rápida no cotidiano das crianças com deficiência. Contudo, seus estudos possibilitam uma análise diferenciada no campo educacional, como no que se refere a compreensão da avaliação psicológica dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem (Rego, 1995).

Na perspectiva histórico-cultural, o ensino escolar é compreendido como um fator determinante para o desenvolvimento intelectual, pois organiza de forma sistemática e intencional os processos de aprendizagem. Diferentemente das experiências espontâneas do cotidiano, o ensino escolar possibilita o acesso aos conhecimentos científicos, contribuindo o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e ampliando as capacidades cognitivas dos estudantes.

Para Vigotski (2003, p. 107), “o ensino adequadamente organizado se adianta ao desenvolvimento”, atuando diretamente na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do estudante. Essa perspectiva atribui ao ensino papel ativo na promoção do desenvolvimento intelectual, porque cria condições para que o aluno realize atividades que ainda não conseguiria executar de forma autônoma.

Dessa forma, o ensino não deve se limitar à reprodução de informações. Pelo contrário: deve ser planejado, de modo a estimular a atividade intelectual dos estudantes. Nesse sentido, Davídov (1988) argumenta que a organização didática do ensino influencia diretamente o tipo de pensamento que se desenvolve na escola, sendo fundamental a promoção do pensamento teórico por meio da apropriação consciente dos conceitos científicos.

O conceito de ZDP foi uma das contribuições mais relevantes da teoria histórico-cultural para o campo educacional. Esse conceito foi desenvolvido por Vigotski, após diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo. Esses estudos influenciaram correntes posteriores, como a teoria da atividade histórico-cultural, desenvolvida por Yrjö Engeström, pensador que se destacou por enfatizar que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida (Lemos; Pereira-Querol; Almeida, 2013).

Vigotski (2001, p. 97) definiu a ZDP como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes.

A ZDP para o autor refere-se ao conjunto de aprendizagens que o sujeito possui potencialidade para realizar, mas que ainda não se encontram plenamente consolidadas. Com o auxílio de pessoas mais experientes ou com maior domínio em determinada área, esse potencial pode ser mobilizado, tendo a aprendizagem mediada e facilitada, o que contribui para um melhor entendimento e para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

Conforme Vigotski (1989, p. 97), a ZDP:

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Por outro lado, na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), o conhecimento encontra-se consolidado, sendo utilizado de forma autônoma pelo sujeito. Já na Zona de Desenvolvimento Potencial, o conhecimento é assistido, sendo o resultado da articulação entre o que o sujeito já sabe e o apoio de uma pessoa com maior maturação ou experiência para aquele tipo de aprendizagem, que pode ser um professor, um instrutor ou um colega com maior expertise. Parte-se do pressuposto de que é na relação com o outro que o sujeito se constitui, pois, como afirma Vigotsky (1989, p. 98), “é através dos outros que nos tornamos nós mesmos”.

Dessa forma, a atuação pedagógica orientada para a ZDP possibilita que o estudante avance em seu desenvolvimento intelectual, ao participar de atividades que exigem níveis mais complexos de pensamento. Nesse processo, o professor atua como mediador, organizando situações de ensino que favoreçam a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Em outros termos, a ZDP corresponde ao intervalo entre o que o sujeito já sabe e o que pode vir a saber, ou, ainda, à distância entre o

que o sujeito já domina e o que pode dominar por meio da mediação pedagógica.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 2001, p. 115).

Mello (2004) sublinha que o ensino, amplia as possibilidades cognitivas dos estudantes, superando os limites da experiência imediata. Dessa forma, a organização do ensino deve considerar tanto o conteúdo a ser ensinado quanto as estratégias pedagógicas que promovam a atividade intelectual e a formação de conceitos científicos.

A atuação pedagógica, na perspectiva histórico-cultural, é elemento fundamental na formação das funções psicológicas superiores, pois é por meio da mediação docente que os estudantes se apropriam dos instrumentos culturais necessários ao desenvolvimento intelectual. O professor, nesse contexto, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo educativo.

Galperin (1986) aprofunda essa discussão ao propor a organização do ensino em etapas, por meio das quais o estudante é conduzido

do plano material ao plano mental da ação. Tal abordagem evidencia que a aprendizagem pode ser intencionalmente estruturada, favorecendo a internalização dos conceitos e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Freitas (2020) ressalta que práticas pedagógicas fundamentadas na teoria histórico-cultural devem assegurar a participação ativa dos estudantes, promovendo o pensamento crítico e a reflexão sistematizada. A escola, ao criar ambientes educativos socialmente ricos e culturalmente mediadores, contribui de maneira significativa para a formação integral dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, a atuação pedagógica orientada pelos pressupostos histórico-culturais reafirma o papel social da educação, demonstrando que o desenvolvimento intelectual resulta de um processo coletivo, mediado e historicamente situado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a aprendizagem, a linguagem e o desenvolvimento intelectual são processos indissociáveis na perspectiva da teoria histórico-cultural. Ao conceber o desenvolvimento humano a partir das relações sociais mediadas pela cultura, essa abordagem rompe com concepções naturalizantes e individualistas, reafirmando o caráter histórico, social e educativo da constituição das funções psicológicas superiores.

Observa-se que a aprendizagem o desenvolvimento intelectual se destaca, não como simples consequência de processos maturacionais, e sim como elemento propulsor que cria condições para a emergência de novas formas de funcionamento psíquico.

Nesse contexto, a linguagem destaca-se como principal instrumento psicológico e cultural, responsável por mediar as relações entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando a generalização conceitual, o planejamento das ações e o controle consciente do comportamento.

Os conceitos de mediação e internalização mostraram-se essenciais para a compreensão do processo educativo. Isso porque, o desenvolvimento intelectual ocorre inicialmente no plano social, por meio das interações mediadas; posteriormente, consolida-se no plano individual. Essa dinâmica reafirma a importância da atuação pedagógica intencional, capaz de organizar situações de ensino que promovam a apropriação consciente dos instrumentos culturais historicamente produzidos.

A discussão sobre o papel do ensino escolar destacou a relevância da organização didática orientada para a zona de desenvolvimento proximal, reconhecendo o professor como mediador do processo educativo. Em relação ao desenvolvimento, o ensino possibilita que os estudantes realizem atividades intelectuais mais complexas, contribuindo para a formação do pensamento teórico e das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a escola atua na promoção do desenvolvimento intelectual e na democratização do acesso ao conhecimento científico.

Diante do exposto, em resposta ao problema de pesquisa, conclui-se que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento intelectual ao criar, mediante o ensino intencionalmente organizado, condições sociais de apropriação dos conhecimentos científicos; a linguagem, por sua vez, atua como instrumento psicológico e cultural que

medeia a elaboração de significados, a formação de conceitos, o planejamento das ações e a autorregulação do pensamento.

Portanto, aprendizagem e linguagem não constituem fatores isolados, mas processos interdependentes pelos quais as experiências interpsicológicas são internalizadas e qualitativamente reorganizadas no plano intrapsicológico. A teoria histórico-cultural oferece, assim, aportes consistentes para a reflexão sobre o processo educativo e reforça a necessidade de práticas pedagógicas socialmente comprometidas, intencionalmente organizadas e fundamentadas em bases científicas sólidas, capazes de promover a formação integral dos sujeitos e contribuir para uma educação crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica experimental. Moscú: Progreso, 1988.

FERREIRA, F.; FAGUNDES, A. L.; NUNES, I. M.; CRISTOFOLETI, R. de C. Teoria histórico-cultural: contribuições e reflexões acerca da Educação Especial. *In*: SEMANA DA PEDAGOGIA, 8., São Mateus. **Anais [...].** São Mateus, ES: UFES, 2023. p. 1-9. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42463>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FREITAS, R. A. M. da M. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolve. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/educativa/article/view/59437>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GALPERIN, P. Y. **Psicologia da formação das ações mentais**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LE MOS, M.; PEREIRA-QUEROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 17, n. 46, p. 715-727, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BTX7QK5SkLGDpWw6jBzgDsK/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 35-56.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: Luís Silveira M. Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Mais – UniMais.

Especialista em Língua Portuguesa, com concentração em Linguística, Letras e Artes, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIG), Rio de Janeiro. Licenciada em Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2000). Professora de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol) na Rede Estadual de Ensino de Goiás. Atua como Apoio Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de

Trombas, Goiás. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0512477547872696>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-7182-2952>. E-mail: [acesse o artigo](#)

[original para visualizar o e-mail](#)

² Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC-Goiás).

Docente Permanente no Programa de Pós- Graduação em Educação /Centro Universitário Mais (UniMais), onde integra a Linha de Pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais e coordena o projeto de pesquisa: Políticas públicas e o direito à educação: desdobramentos na Educação Básica. Docente do curso de Pedagogia do Instituto federal de Goiás. Associada à ANPED, coordenadora do GT 14 Sociologia e Filosofia da Educação da ANPED/Centro Oeste (2023-2025), vice coordenadora do GT14 Sociologia da educação (2025-2026) .Orientou: 17 dissertações de mestrado, 18 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 55 trabalhos de conclusão de curso de graduação . Atualmente orienta: 9 dissertações de mestrado. Interessa-me pesquisas com os temas: Educação básica, Políticas educacionais, Cultura, Instituições educativas, formação de professores. CV: <http://lattes.cnpq.br/8472764115739789>. ORCID (Open Researcher and Contributor ID): <https://orcid.org/0000-0002-4512-6745>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)