

**CONCEITOS CENTRAIS DE VYGOTSKY:  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**VYGOTSKY'S CENTRAL CONCEPTS:  
PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

**Cláudia Bertoni FITTIPALDI**

**RESUMO:** Os conceitos de zona de desenvolvimento próximo, internalização e linguagem são vitais na perspectiva histórico-cultural. A compreensão desses conceitos, por sua vez, pode auxiliar o trabalho pedagógico. Assim, o objetivo deste artigo é analisar esses três conceitos centrais de Vygotsky e as implicações pedagógicas decorrentes, almejando, Dessa forma, contribuir para as reflexões sobre educação.

**ABSTRACT:** *Concepts of impending development zone, internalization and language are vital in a historical-cultural perspective. Comprehension of these concepts, on the other hand may support pedagogic work. Thus, the purpose of this article is to analyse these three Vygotsky's central concepts and the following pedagogical implications, hence aiming to contribute to reflections on education.*

**Palavras-chave:** Vygotsky; zona de desenvolvimento próximo, internalização e linguagem.

**Keywords:** *Vygotsky; impending development zone, internalisation and language.*

As obras de Vygotsky foram introduzidas no Brasil a partir da década de 80, passando a trazer implicações para a área da educação. No entanto, é preciso ressaltar, como lembra Davis (1993), que Vygotsky é um teórico do desenvolvimento e, sendo assim, faz-se necessário derivar de suas propostas uma teoria da aprendizagem, para que se possa elaborar uma teoria de ensino verdadeiramente interacionista. Para tanto, a compreensão dos conceitos centrais da teoria vygotkyana se torna essencial.

Vygotsky preocupou-se em conhecer como o homem constrói cultura. Para isso, analisou o homem em seu contexto sociocultural, o sujeito enraizado na história para poder compreender sua constituição enquanto sujeito.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky tem como pressuposto que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), funções estas

tipicamente humanas, como a memória voluntária, a imaginação, o comportamento voluntário, o pensamento abstrato e a atenção voluntária, está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida (LEITE, 1991).

De acordo com essa ótica, três conceitos se apresentam como primordiais; antes, porém, de discutí-los, vale a pena ressaltar que os conceitos aqui apresentados foram analisados separadamente apenas para fins didáticos, mas é preciso ter em mente que eles se articulam, não sendo de forma alguma conceitos estanques.

## **CONCEITOS CENTRAIS DE VYGOTSKY**

### **1. Zona de Desenvolvimento Próximo:**

Vygotsky (1934/2001) salienta que o desenvol-

vimento das Funções Psicológicas Superiores ocorre a partir da relação homem/mundo, relação esta que não é direta, mas mediada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente.

Sob essa perspectiva, Oliveira (1993) explica que para Vygotsky, os instrumentos funcionam como fatores externos no desenvolvimento cognitivo, auxiliando na transformação e controle da natureza, regulando as ações sobre os objetos. O homem produz instrumentos para realizar determinadas tarefas e ainda é capaz de guardá-los para usá-los posteriormente, bem como, de transmitir sua função a outros. Como instrumentos podem ser citados a pá, o machado, a canoa, entre outros. Existem também os instrumentos que atuam como fatores internos – os signos – que regulam as ações das pessoas, sendo os representantes mentais de objetos, situações, eventos, etc.

De acordo com essa concepção, o real é construído a partir da relação do homem com o meio mediado pelos instrumentos e signos (mediadores semióticos). Sob essa ótica, pode-se afirmar que, para Vygotsky, o conhecimento vai do social para o individual, porque é por meio das relações sociais que o indivíduo pode se constituir enquanto membro autônomo da espécie humana. Assim, as Funções Psicológicas Superiores não são produzidas por si só graças à maturação biológica, mas “sua construção implica o uso de signos e símbolos, que nada mais são do que instrumentos de interação” (DAVIS, 1993, p. 50). O desenvolvimento implica o não uso de instrumentos auxiliares, passando pelo uso progressivo desses instrumentos até a sua não utilização, porque já houve internalização.

Ao contrário de Piaget, que considera o desenvolvimento um pré-requisito para a aprendizagem, Vygotsky (1934/2001) entende que o processo de desenvolvimento se articula ao processo de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem bem organizada impulsiona o desenvolvimento, que, por sua vez, permite novas aprendizagens.

Assim, postula o conceito de *zona desenvolvimento próximo*. Segundo ele, deve-se considerar, em cada indivíduo, a presença de um nível de desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho, sem o auxílio de alguém; um nível de desenvolvimento próximo, caracterizado por aquilo que o sujeito ainda não consegue fazer so-

zinho, mas é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente. Entre esses dois níveis, situa-se a zona do desenvolvimento próximo, ou seja, distância, metafórica, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo, ou melhor dizendo, o percurso a ser feito entre o que o indivíduo já domina e o que está em processo de consolidação.

Dentro desse contexto, o professor precisa estar atento aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos, conhecer o que este já consolidou, em termos de aprendizagens e conhecimentos, e o que está em processo de consolidação, para que possa fazer uma intervenção pedagógica adequada.

## 2. Internalização

Vygotsky (1930/1994) ressalta que o desenvolvimento ontogenético (pessoal) é produto da aprendizagem, das interações entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores de cultura (pais, professores, etc.). Daí resulta a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores (desenvolvimento da linguagem, atenção, memória, raciocínio, formação de conceitos...), que aponta que no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: no nível interpsicológico e no nível intrapsicológico. Menciona-se isso porque as FPS têm sua origem nas construções sociais e sua reconstrução individual, ou seja, sua internalização é concretizada a partir das interações das crianças com os adultos e outros agentes mediadores.

Diante disso, a influência educativa pode promover o desenvolvimento, “quando consegue arrastar a criança através da zona de desenvolvimento próximo, convertendo em desenvolvimento real – reconstrução no plano intrapessoal – aquilo que, em princípio, é unicamente um desenvolvimento potencial – aparição no plano interpessoal” (COLL, 1996, p. 289). Como a interação social (nível interpsicológico) leva à resolução independente de problemas (nível intrapsicológico)?

Coll ainda esclarece que para Vygotsky, a interação social é a origem e o que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem, pois por meio dela a criança aprende a regular seus processos cognitivos, devido às indicações das pessoas com as quais interage, em outras palavras, é pela interação social que o indiví-



duo aprende. Assim, o que a criança consegue fazer a princípio graças às indicações recebidas (regulação intersicológica), transforma-se progressivamente em algo que é capaz de fazer por si mesma (regulação intrapsicológica). A defasagem entre a resolução individual e social dos problemas é explicada por meio do conceito de zona de desenvolvimento próximo, assim, o que a princípio é só uma potencialidade gerada pela inter-relação com os outros passa a fazer parte do que o aluno é capaz de fazer sozinho, mediante um processo de internalização.

Assim sendo, a internalização, para Vygotsky, “é a reconstrução interna de uma operação externa” (1930/1994, p. 63). No entanto, é preciso ter claro que nesse processo de internalização não há um antes e um depois; um dentro/fora, como é comum se pensar, o que na verdade ocorre é um movimento dialético, em que há a negociação entre os sentidos privados (hipóteses que o sujeito traz consigo) e o significado público ou social (representações dos tempos, papéis e práticas sociais), sendo que o que é apropriado, como alerta Pino (1992) é de natureza semiótica: a significação da ação e não a ação em si mesma. Desse modo, ao internalizar, o sujeito modifica sua percepção das coisas, sua capacidade de solucionar problemas, ou seja, suas Funções Psicológicas Superiores.

Nessa internalização, a linguagem desempenha papel decisivo, pois ela é um instrumento regulador da ação e do pensamento. Por meio dela pode-se influenciar a ação e o pensamento das pessoas, bem como os nossos próprios pensamentos e ações. “Deste modo, o processo de interiorização pode ser entendido como o trânsito desde uma regulação externa, social, intersicológica dos processos cognitivos, mediante a linguagem dos demais, até uma regulação interiorizada, individual, intrapsicológica dos processos cognitivos, mediante a linguagem interna” (COLL, 1996, p. 313).

### 3. Linguagem

No que diz respeito ao papel da linguagem no desenvolvimento e à relação entre linguagem e pensamento, Vergnaud (1993) expõe que para Vygotsky a linguagem é instrumento constitutivo do pensamento. Ela é entendida como um sistema simbólico (mediador

semiótico), que tem como funções o intercâmbio social, ou seja, a comunicação entre os indivíduos, o que permite a transmissão, preservação e assimilação de informações e experiências acumuladas pelo homem ao longo de sua história; e o pensamento generalizante, que seria a classificação dos objetos, ordenando o real por meio de conceitos, tornando a linguagem elemento constitutivo do pensamento. Além de regular a própria conduta e a do outro, a linguagem permite lidar com o mundo físico e social e planejar as nossas próprias ações.

Para Vygotsky (1934/2001) pensamento e linguagem estão atrelados, um não acontece sem o outro, embora possuam trajetórias distintas até que ocorra uma ligação entre eles. Assim a princípio, na fase pré-verbal na aquisição da linguagem, o pensamento e a linguagem independem um do outro: as crianças pequenas e os animais partem de uma inteligência prática, ou seja, utilizam-se de instrumentos como mediadores entre eles e o mundo, e não os signos.

Posteriormente, por volta dos dois anos de idade, a criança passa a utilizar a fala de uma forma intelectualizada, com uma função simbólica generalizante. O pensamento torna-se verbal (mediado por signos) e a fala intelectual, unindo as duas trajetórias, possibilitando a comunicação, organizada agora via sistema de signos. É no significado da palavra que fala e pensamento se unem em pensamento verbal; é o significado que possibilita a comunicação entre os usuários da linguagem.

Em face ao exposto, o desenvolvimento, segundo Vygotsky, ocorre do social para o individual; da fala social para a fala interior, ou seja, o sujeito internaliza a linguagem utilizada em sua sociedade, para isso, passa pela fala egocêntrica (fala que acompanha a ação e se dirige para o próprio sujeito da ação – o sujeito planeja em voz alta) e culmina com a fala interior (a criança pode agora dizer para si mesma apenas o indispensável).

Assim, a linguagem, como instrumento do pensamento, evidencia o modo pelo qual se interiorizam os padrões de comportamento fornecidos pelo seu grupo cultural.

### IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS:

Diante de toda concepção vygotskyana expos-



ta, convém explicar algumas implicações pedagógicas decorrentes, em especial, o papel do professor e da escola.

Para Vygotsky a escola não pode restringir-se ao que a criança já sabe, é preciso ir além, adiantar-se ao desenvolvimento, ou seja, dirigir as funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem. Por isso é fundamental que o professor esteja atento ao nível de desenvolvimento real da criança, para que possa atuar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, oferecer-lhe um ensino que vai um pouco além do que ela já consegue fazer sozinha, desafiando/ampliando a construção de novos conhecimentos. Daí a importância de sua intervenção, bem como de crianças mais experientes que, assim como o professor, tornam-se mediadores, ajudando a criança menos experiente a alcançar um novo patamar de desenvolvimento. Sob este aspecto, Vygotsky lança um olhar prospectivo sobre o desenvolvimento psicológico, ou seja, o professor precisa estar atento ao desenvolvimento que está em processo, que está emergindo. O professor atento a esse desenvolvimento é capaz de intervir adequadamente na zona de desenvolvimento próximo fornecendo pistas, informações, modelos, entre outros, provocando avanços que, naquele momento, não aconteceriam espontaneamente.

Sob essa perspectiva, a escola/o professor não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, deve “puxar” pelo aluno, levá-lo adiante, pois há uma ação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, de forma que aprendizagens impulsionam o desenvolvimento, que permite novas aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento e, assim, sucessivamente. Torna-se necessário lembrar que as constantes interações do social (interpsicológico) com o individual (intrapsicológico) por meio de instrumentos e signos culturalmente construídos,

possibilitam a aprendizagem, ou seja, “aquilo que é apropriado, internalizado nas relações sociais estabelecidas” (DAVIS, 1993, p. 50).

Nesse processo de internalização, a linguagem desempenha um papel particularmente importante no processo ensino-aprendizagem, pois por meio da palavra é possível detectar o que o aluno já domina (nível de desenvolvimento real) e o que está prestes a dominar com a ajuda de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento próximo), possibilitando a intervenção pedagógica, além de mudanças na forma de pensar e agir.

Nesse sentido, a escola/o professor deve priorizar as interações aluno-aluno, aluno-professor que possam promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento, auxiliando na articulação entre conceitos espontâneos das crianças (conceitos construídos a partir da experiência direta da criança sob o objeto, ou seja, de forma não mediada e nem intencional) e conceitos científicos (conceitos construídos via mediação social – pessoas mais experientes, jornais, entrevistas, escola...). Isso demonstra a importância que o outro tem no desenvolvimento de cada membro da cultura.

De acordo com essa visão, Vygotsky deixa claro que só um ambiente informador não basta para ocorrer o desenvolvimento (como estabelece a abordagem ambientalista), bem como também só a estrutura fisiológica não é suficiente (como apóia a teoria inatista) para produzir o homem. Dessa forma, Vygotsky, como bem descreve Grossi (1993), discute a questão do desenvolvimento dentro de um novo paradigma, apontando para a dimensão social da construção dos conhecimentos, para a importância do outro com sua contribuição para a cultura, indo além dos pólos (sujeito e realidade) comumente considerados no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, César; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2. p. 298-314.

COLL, César; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In: COLL César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2. p. 281-297.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky. In: Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, 1993, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1993. p. 35-52.

GROSSI, E. P. Quebra de esquemas: o outro no aprender. **Revista do Geempa**, Porto Alegre, n. 2, p. 95-99, nov. 1993.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: **Caderno Cedes**. Campinas, SP: Papyrus, n. 24, p. 25-31, jul. 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PINO, Angel. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, SP: Papyrus, v.13, n.42, p. 315-27, ago. 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VERGNAUD, Gerard. Piaget e Vygotsky: Convergências e controvérsias. **Revista Geempa**, Porto Alegre, RS, n.2, p. 76-83, nov. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.