

**ADALENE T. B. SALES**  
adalene.sales@gmail.com

Mestre em Psicologia na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano na Universidade Federal da Bahia. Especialista em Docência do Ensino Superior: aspectos teórico-metodológicos pela PUC Minas. Graduada em Psicologia pela Faculdade Paulista de Ciências e Letras. Experiência na área de Psicologia Clínica, com ênfase em atendimento a crianças, e projetos comunitários com ênfase em ações de mudanças comportamentais em saúde (saúde preventiva e reprodutiva, DSTs, AIDS). Professora do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia. Professora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia e Estudos em Família da Faculdade Adventista da Bahia.

**DENISE COUTINHO**  
denisecoutinho1@gmail.com

Professora associada do Instituto de Psicologia da UFBA. Coordenou a Licenciatura Interdisciplinar em Artes, no Campus Sosígenes Costa-UFSB, em Porto Seguro-Ba. Realizou estágio de Pós-Doutorado (Bolsa FAPESB) sobre o processo de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia (2013-2014). Doutora em Letras e Linguística pela UFBA, tendo realizado Doutorado-Sanduiche em Princeton University. Especialista em tradução francesa. Graduada em Psicologia pela UFBA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Coordenou entre 2010-2013, a Área de Concentração em Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano dos Bacharelados Interdisciplinares do IHAC-UFBA. Líder do Subcomitê de Artes 2008-2012 e do Subcomitê de Ciências Humanas 2012-2013 no PIBIC-UFBA. Membro do Colegiado de Graduação do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - UFBA [2011 e 2013]. Atualmente, divide a liderança do Grupo Estudos sobre a Universidade [cadastrado desde 2010 no CNPq] com o Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho.

Faculdade Adventista da Bahia

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Recebido em 18/abril/2015

Aprovado em 01/setembro/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

## ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PENSAMENTO DE VIGOSTKI NO PROCESSO DE ENSINAGEM

### INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta uma reflexão sobre as implicações do pensamento de L. Vygotsky no processo de ensino-aprendizagem e nas estratégias de avaliação. O pensamento vigotskiano propõe que a escola seja vista como espaço sociocultural, o professor e o estudante como sujeitos socioculturais. Além disso, destaca a natureza dialógica, social, histórica e cultural do processo de ensino-aprendizagem ou de ensinagem. A avaliação, por sua vez, deve estar coerente com a perspectiva epistemológica adotada na concepção do processo de ensino-aprendizagem. Assim, propõe-se a avaliação formativa, em oposição à avaliação conteudista e quantitativista, porque é consoante com a perspectiva construtivista sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que considera o estudante engajado no processo de ensino-aprendizagem e privilegia a construção do conhecimento.

Este texto tem como objetivo considerar as implicações do pensamento de Lev Vygotsky nas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que a (re)descoberta da teoria vigotskiana pode ser inserida num panorama desenhado nos últimos anos pelo movimento das ciências sociais e humanas que visa romper com a visão dualista que ora coloca o peso sobre a determinação das estruturas sobre o sujeito, ora pende para a determinação do sujeito sobre as estruturas. O que interessa, nesse novo paradigma, é pensar que o sujeito é produto da sua relação como o meio social e cultural, que sua ação é estruturada e estruturante ao mesmo tempo. Como diz Dayrell (2007, p.1):

O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas.

É, portanto, a partir desse paradigma que se começa a pensar a escola como espaço sociocultural, o professor e o estudante como sujeitos socioculturais, e a natureza dialógica, social, histórica e cultural do processo de ensino-aprendizagem ou de **ensinagem** que é o processo pelo qual o estudante e professor tem um mútuo aprendizado através de troca de experiências (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005).

Este ensaio, portanto, está organizado em 2 partes: 1ª) apresentar o processo de **ensinagem** a partir da teoria sociocultural, destacando o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); 2ª) sugerir modos de avaliação condizentes com os pressupostos da concepção de ensino-aprendizagem presente na teoria vigotskiana.

## **IMPLICAÇÕES PRÁTICO-PEDAGÓGICAS DA TEORIA DE VYGOTSKY**

A teoria sócio-histórico-cultural foi desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1935). Intrigado com o modo com o qual o ser humano cria a cultura, ele elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento da inteligência a partir de suas pesquisas guiadas por essa inquietação. Ele postulou que todo o conhecimento é construído socialmente, a partir das relações humanas. Assim,

[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1995, p.24).

Sob a influência do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, Vygotsky define a atividade humana como um fato social, histórico e não apenas como um fato psicológico isolado.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa elemento-chave da nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem (VYGOTSKY, 2007, p. 62-63).

Ao estudar as funções psicológicas superiores, Vygotsky (2000,2007) afirma que essas funções (falar, pensar, comparar etc.) precisam ser abordadas a partir das relações que o indivíduo estabelece com seu meio social.

O ser humano nasce marcado pela sua história filogenética. A sua dimensão de “espécie biológica” o dota de órgão material, que é a base biológica do funcionamento psíquico. Enquanto espécie, ele possui limites e possibilidades de desenvolvimento preexistentes.

---

Contudo, o cérebro humano é um “sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1995, p.24). Dessa forma, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir da herança filogenética e determinadas pela história ontogenética de cada ser humano.

No princípio, as relações do ser humano com o meio são estabelecidas de forma direta (as reações reflexas, por exemplo). Aos poucos, o ser humano aprende que, para agir voluntariamente sobre o mundo, produzindo transformações mais permanentes e mais adaptadas, é necessário fazer uso de elementos mediadores – instrumentos signos e seus pares (OLIVEIRA, 1995).

O ser humano, portanto, nasce apenas dotado de processos psicológicos elementares (reflexo), que pela aprendizagem e pela cultura são transformadas em processos psicológicos superiores. Esses processos psicológicos superiores nascem do entrelaçamento dos aspectos naturais – maturação física, mecanismos sensoriais - e dos processos culturais. Essas funções, além de serem produzidas por essas trocas sociais, são funções mediadoras.

Para Vygotsky (2000, 2001, 2007), assim, cultura é o conjunto de signos e símbolos usados para mediar a relação entre os sujeitos. Contudo, o uso desses mediadores simbólicos é manifestação dos processos psicológicos superiores (tais como: planejamento, deliberação). Em outras palavras:

[...] as formas superiores de relação do homem com o ambiente por meio do pensamento, da linguagem, das relações lógicas pressupõem a intervenção de um terceiro elemento, ou seja, dos signos. A significação pressupõe a criação e o uso de signos pelos quais se constroem novas conexões cerebrais. Assim, a partir dos processos mentais elementares que constituem uma base, opera-se o desenvolvimento mental superior pela mediação semiótica (COUTINHO; MOREIRA, 2005, p.141).

Ao considerar o ser humano como um resultado da interação dos processos psicológicos elementares com a cultura, Vygotsky (KOHL, 2010) destaca que a psicologia do desenvolvimento deve superar a mera descrição do desenvolvimento humano a partir dos fenômenos observáveis, e voltar os olhos para o processo, a gênese do desenvolvimento. Segundo ele, abordar o desenvolvimento como um processo exige que se considerem as características histórico-culturais e sociais desse processo.

Uma das contribuições mais importantes de Vygotsky para a prática pedagógica é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa zona está compreendida entre o estágio de desenvolvimento real – “capacidade de solução independente de problemas” (COUTINHO; MOREIRA, 2005, p.156) e o estágio de desenvolvimento potencial – “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. A passagem de um estágio ao outro é feita por mediadores. Segundo Coutinho e Moreira (2005, p.156), “[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em estado embrionário e, portanto, ainda são ‘brotos’ do desenvolvimento”.

A noção de zona de desenvolvimento proximal deixa claramente estabelecida a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo só é possível num ambiente sociocultural. Além disso, como ressalta Oliveira (1995, p.61) “a situação de organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”. É, portanto, nessa zona, que a interferência de outros indivíduos é verdadeiramente transformadora.

---

## O PROCESSO DE ENSINAGEM

A noção de desenvolvimento proximal deixa claro que a atuação do professor deve ter em vista as atividades nas quais os estudantes só podem fazer auxiliados pelo professor ou pelos estudantes mais capacitados.

A compreensão e incorporação dos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal pelo professor, em sua prática pedagógica, poderá levá-lo a trabalhar com os estudantes de modo a ampliar as chances de aprendizagem. Isso se torna realidade, por exemplo, quando na condução do processo ensino-aprendizagem, são apresentados desafios, e, mediante o suporte do professor ou o de algum colega mais capacitado, ou mesmo mediante a ajuda proveniente da interação entre colegas, leva-se o estudante a alcançar níveis progressivos de compreensão e de domínio de conteúdo. Esses procedimentos, entre outros, propiciam o enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimentos já construídos. Um ambiente de aprendizagem rico em possibilidades de consulta a materiais significativos e variados também pode favorecer o trabalho na ZDP.

O que seria, então, uma boa pedagogia? Ainda segundo Coutinho e Moreira (2005, p. 157), “uma boa pedagogia é aquela que adianta e que puxa o desenvolvimento para frente e não aquela que depende ou caminha a reboque do desenvolvimento”. O professor, nesse contexto, desempenha o papel de mediador, possibilitando ao estudante avançar do seu estágio de desenvolvimento real ao seu estágio de desenvolvimento potencial, que caracteriza o desenvolvimento humano.

Na escola, a intervenção é o processo pedagógico mais importante. Essa intervenção pode ser feita tanto pelos professores quanto pelos colegas. Contudo, a intervenção do professor deve ser planejada, visando alcançar um estágio de desenvolvimento mais complexo. Vygotsky não propõe uma pedagogia diretiva e autoritária. Ao contrário, sua ideia de intervenção destaca a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos (OLIVEIRA, 1995).

Do lado do estudante, a ideia de receptor passivo é totalmente abolida. O indivíduo, dentro do referencial sociointeracionista, é o agente na reconstrução e reelaboração daquilo que lhe é transmitido pela cultura (incluindo a escola).

Em linhas gerais, uma atuação pedagógica a partir da noção da zona de desenvolvimento proximal deve considerar: a) as características atuais do estudante e seus conhecimentos prévios, a partir dos quais deverão ser construídas as aprendizagens; b) a importância do enriquecimento dos ambientes de aprendizagem como condição para as interações do estudante com os objetos do conhecimento e para a sua aprendizagem; c) o processo de aprendizagem e não os produtos previamente definidos; d) a importância da aprendizagem na construção da inteligência ou estruturas cognitivas; e e) a existência de diferenças individuais no processo de desenvolvimento e considerá-las em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia, portanto, ao apoiar-se nesses pressupostos, torna-se uma prática socioculturalmente localizada que assume a visão de que o ser humano é agente da sua aprendizagem que, por sua vez, depende das interações que ele estabelece e, também por isto, existem diferenças individuais que devem ser consideradas no processo de aprendizagem.

---

## REPENSANDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

É importante que o processo de avaliação seja coerente com a perspectiva epistemológica adotada na concepção do processo de ensino-aprendizagem. Em geral, a escolha dos instrumentos avaliativos é feita sem uma reflexão adequada sobre as noções de construção de conhecimento e de ser humano implícitas no processo de ensino-aprendizagem declaradamente adotado. Para Hoffmann (1994, p.59), a fim de superar o modelo mecanicista, é preciso reconhecer “a força da relação entre as concepções do aprender e do avaliar”.

Para alguns autores (HADJI, 2001; GOMES, 2007), a avaliação é o ponto nodal de todo o processo ensino-aprendizagem. É na escolha dos instrumentos avaliativos, no modo de conduzir a avaliação e no tratamento dado aos resultados que poderemos ver claramente as opções feitas em relação ao modo como se concebe a construção do conhecimento e o sujeito.

A partir do movimento da pedagogia crítica, a reflexão sobre os pressupostos filosóficos e ideológicos que atravessam as práticas educativas, como um todo, ganha terreno. Um dos alvos dessa crítica é o modo como a avaliação é conduzida dentro das escolas tradicionais. Para se contrapor à avaliação exclusivamente quantitativa, cujo foco é aferir objetivamente as aprendizagens escolares, aparecem modelos de avaliação apoiado nas teorias sociológicas da educação. Esse novo modo de avaliar passa a ser chamado de avaliação formativa ou diagnóstica ou mediadora ou emancipatória (GOMES, 2007). Esse tipo de avaliação reconhece o “caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana” (GOMES, 2007, p.1), entendendo que “a aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade” (Ibid.).

A avaliação formativa, portanto, é consoante com a perspectiva construtivista sociointeracionista, pois esta considera o estudante engajado no processo de ensino-aprendizagem e privilegia a construção do conhecimento (PRIMO, 2006). Para Perrenoud (apud HADJI, 2001), é formativa toda avaliação que auxilia o estudante a aprender e a se desenvolver, ou seja, colabora para a regulação. Para que uma avaliação tenha utilidade pedagógica, isto é, seja mais um momento do processo de ensino-aprendizagem, Hadji (2001) afirma que ela deve situar-se no centro da ação de formação porque “sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (p.19).

A fim de tornar mais clara a ideia de avaliação formativa, é útil contrapor-la aos modelos de avaliação tradicionais, mais disseminados, os quais se alinham com a visão empirista do conhecimento. Vale lembrar que dentro do campo epistemológico que sustenta as teorias de aprendizagem, o empirismo e o sociointeracionismo travam o embate mais relevante. Então, resumidamente, temos:

Avaliação	
Empirismo	Sociointeracionismo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumento para medir a retenção de informações e a capacidade de repetir o que foi dito.</li> <li>▪ Privilegia a reprodução.</li> <li>▪ <b>FOCO:</b> ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumento para acompanhar o processo de construção ativa do conhecimento e incentivar a capacidade autoral e inventiva dos aprendizes.</li> <li>▪ Privilegia a construção do aprendiz.</li> <li>▪ <b>FOCO:</b> o processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>

**QUADRO 1 – Modelos de Avaliação (segundo orientação epistemológica)**

**Fonte: Elaboração própria (2015)**

Outro aspecto a ser destacado na avaliação formativa, dentro da concepção sociointeracionista, é o seu caráter dialógico. O dialogismo surge no campo da linguística com Mikhail Bakhtin. Um dos principais postulados do dialogismo é que a linguagem humana e os produtos culturais engendrados por ela pressupõem uma intensa troca e negociação de sentido entre os sujeitos envolvidos (DIAS; SILVA, 2005). O dialogismo também destaca a dimensão do diálogo entendido como “o momento em que os humanos se encontrem para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (SHOR; FREIRE *apud* HOFFMANN, 1994, p.56) dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, Hoffmann (1994) propõe que a avaliação seja concebida como uma relação dialógica, na qual tanto o professor quanto o estudante constroem o conhecimento, ou seja, se apropriam de novos saberes, resignificando os anteriores e avançando em novas direções sem perder de vista seus contextos socio-históricos. Em outras palavras, a avaliação formativa e dialógica considera o conhecimento como produto da ação-reflexão-ação

[...] em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o estudante – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMAN, 1994, p.56).

A partir desse quadro teórico, a avaliação poderá ser conduzida da seguinte forma:

Tipo de Avaliação	Objetivo	Atividade
<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>	Conhecer o que o estudante já sabe e qual o seu contexto sociocultural. Obs.: A partir desses dados, o planejamento será revisto para se adequar ao contexto do estudante.	<b>Dissertativa:</b> comentar algumas proposições em relação ao aleitamento materno. <b>Objetiva:</b> negar ou afirmar algumas proposições em relação ao aleitamento materno.
<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	Acompanhar e mediar o processo de construção do conhecimento.	Debates semi-dirigidos nos fóruns. E, ao final de cada unidade, uma resenha crítica de um dos textos da bibliografia indicada.
<b>AVALIAÇÃO SOMATIVA</b>	Apresentar os resultados construídos no processo.	Elaboração de um <i>paper</i> sobre um dos temas abordados nas unidades.

**QUADRO 2 Tipos de Avaliações Orientadas pelo Sociointeracionismo**

**Fonte: Elaboração Própria (2015)**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica que pode ser extraída da teoria vigotskiana nos convoca a pensar a escola como um espaço sociocultural, o professor e os estudantes como sujeitos socioculturais, e a ver o processo de ensino-aprendizagem, ou *ensinagem*, como atividade dialógica, intrinsecamente ligada a determinado contexto social, histórico e cultural.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) implica a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo só é possível num ambiente sociocultural, implicando também a noção de que o desenvolvimento do organismo só acontece com o suporte de outros indivíduos da sua espécie. Esta é uma das contribuições mais importantes de Vygotsky para a prática pedagógica. É nessa zona que a interferência dos pares e do professor é verdadeiramente transformadora.

Ao incorporar a noção de desenvolvimento proximal, e também a de desenvolvimento real, em sua prática pedagógica, o professor poderá trabalhar com os estudantes apresentando desafios, levando o estudante a alcançar níveis progressivos de compreensão e de domínio de conteúdo. Dessa forma, o professor pode ampliar as chances de aprendizagem daquele estudante.

Alguns autores apontam a avaliação como ponto nevrálgico do processo de ensinagem. Para Gomes (2007), a avaliação constitui um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas e tem-se tornado objeto de investigação no campo da didática.

Ao se contrapor ao paradigma da avaliação quantitativa, que visa apenas ao produto, a avaliação formativa “permite ao professor acompanhar os processos de aprendizagem do estudante com a finalidade de

compreender, dentro do contexto de interações sociais, como este estudante está elaborando seu conhecimento” (GOMES, 2007, p.1). Assim, é proposto o modelo de avaliação continuada e que sirva para o professor repensar sua prática pedagógica e elaborar novas estratégias de ensino-aprendizagem. O professor deve ter clareza de que o processo de avaliação se refere ao processo no qual ele também está incluído. Por fim, é importante ter claro que mais do que uma proposta pedagógica, as ideias de Vygotsky propõem uma nova forma de pensar o sujeito em desenvolvimento, sempre no seu contexto. Um sujeito marcado pela temporalidade em que vive e pelo seu contexto sociocultural. Enfim, um sujeito “histórico-sociocultural”.

## REFERÊNCIAS

COUTINHO, M. T.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação - ênfase nas abordagens interacionistas dos psiquismos humanos. 10 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIAS, S.S.; SILVA, M. Dialógica e Interatividade em Educação On-line [versão eletrônica]. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 14, n.23, 2005 p. 169-179. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/095tcc5.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

GOMES, S. dos S. **A avaliação formativa pensada no âmbito da didática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2007.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Ideias**, v. 22, 1994, p. 51-59. do Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

PRIMO, A. F. T. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola. 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

---