



TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: EM BUSCA DE CATEGORIAS PARA ANALISAR A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

HISTORIC-CULTURAL THEORY: IN SEARCH OF CATEGORIES TO EXAMINE LEARNING AND DEVELOPMENT OF STUDENTS

Cláudia Valéria Doná Hila*

RESUMO: É propósito de uma pesquisa colaborativa contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. No entanto, uma das grandes dificuldades de um pesquisador que se debruça sobre o foco da aprendizagem dos alunos, é a de encontrar categorias analíticas que correspondam de forma eficaz aos seus objetivos de pesquisa. O objetivo deste capítulo é apresentar e explicar algumas dessas possíveis categorias analíticas, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), especificamente dos estudos de Vygotsky (1988; 2000; 2001; 2005).

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; categorias analíticas; aprendizagem; desenvolvimento.

ABSTRACT: It is acknowledged that collaborative research aims at contributing to its participants' learning and development. However, one of the main difficulties of a researcher who focuses attention on students' learning is to find analytical categories that meet her or his research objectives more precisely. The purpose of the study is to present and explain some of those possible categories, having as a basis the historical-cultural theory assumptions, particularly those from Vygotsky's studies (1988; 2000; 2001; 2005).

Key words: Historical-cultural theory. Analytical categories. Learning. Development.

Introdução

As concepções de desenvolvimento construídas, sobretudo, em meados do século XIX, na história da Psicologia, destacam-se em duas grandes teorias: a inatista e a ambientalista, concepções essas que moveram-se fortemente no ambiente escolar (SFORNI, 2004; SAMPAIO, 1998), no intuito, inclusive, de explicarem as causas do fracasso escolar.

Considerando a tendência inatista, o aluno não aprende porque não desenvolveu capacidades (como a memória, o raciocínio lógico, a atenção), dadas *a priori* à aprendizagem, frutos de uma capacidade maturacional do próprio indivíduo. De outro lado, considerando a tendência ambientalista o aluno não aprende porque não foi inserido em um ambiente social, notadamente o familiar, que lhe oferecesse condições adequadas para se desenvolver; seu fracasso é, portanto atribuído à força do contexto social, fora da instituição escolar (CHARLOT, 2000).

* Professora Assistente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Mestre em Linguística aplicada e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, claudiahila@hotmail.com



Ambas teorias acabam sendo reducionistas na tentativa de explicar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme explicam Luria & Youdovich (1987,p.9):

A primeira destas teorias, ao considerar o desenvolvimento complexo como uma simples combinação de hábitos, reduz o ensino e a educação a uma simples exercitação. A segunda, ao considerar “a maturação das capacidades mentais” como um processo contínuo, espontâneo não só escamoteia o problema da explicação dos mecanismos de desenvolvimento mental, como também relega a um plano secundário as influências educativas, ao considerá-las, quando muito, como meio para acelerar ou retardar a “maturação natural”, cujo direção já está pré-determinada. (grifos dos autores)

Rejeitando essas duas visões e, principalmente, a visão dicotomizada entre aprendizagem e desenvolvimento, os trabalhos de Vygotsky e seus seguidores como Leontiev, Galperin, Davydov, Elkonin, dentre outros, voltaram-se, sobretudo, para a questão da aprendizagem escolar e para a síntese dessas duas abordagens expressas anteriormente, mas, conforme revela Oliveira (1997a, p.23), essa síntese não é a mera “soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente.” E, muito embora, no campo da Pedagogia, esses autores e suas pesquisas sejam demasiadamente conhecidos, o mesmo não ocorre nos cursos de Letras que preparam e formam professores de línguas.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), como ficou conhecida, procura trazer à tona uma perspectiva que compreenda a natureza do desenvolvimento do homem, como parte inerente de seu próprio desenvolvimento histórico. Sforini (2004), uma das estudiosas desse escopo teórico, explica que, por isso mesmo, Vygotsky sai dos limites da ontogenia, que caracterizava os estudos da Psicologia de sua época, para encontrar na história do desenvolvimento da espécie (filogenia) os elementos que permitissem a síntese das duas correntes anteriores.

Os aportes teóricos da THC, apoiados nos pressupostos do materialismo dialético marxiano, destacam sobretudo a importância dos mediadores culturais para o desenvolvimento humano. O conhecimento científico, produzido ao longo da história da humanidade é o que gera o desenvolvimento de qualquer sujeito.

O processo de hominização, nessa teoria, parte da premissa de que o homem não nasce com todas as suas características pré-determinadas, nem tão pouco é apenas o resultado de ações externas, mas é formado pela interação dialética do biológico com o meio físico-social. Entender, pois, a idéia de aprendizagem e de desenvolvimento em Vygotsky, destacando suas categorias analíticas para pesquisas que se interessem em observar o movimento de aprendizagem dos alunos em diferentes áreas de investigação é o nosso principal objetivo nas próximas seções .

Cláudia Valéria Doná Hila



Vygotsky e o desenvolvimento humano

O conceito de desenvolvimento, especialmente no campo de formação de professores, embora tenha suas raízes anteriores ao trabalho de Vygotsky¹, com teorias que estabelecem uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento por meio de etapas definidas, é com a Teoria Histórico-Cultural que este conceito, muito embora não esteja tão definido como em seus antecessores, encontra seu espaço para discussões que compreendam, tal como acreditamos, o desenvolvimento vinculado ao meio social. Para entender esse conceito e buscarmos categorias analíticas na THC, temos que primeiro entender outros que o perpassam: o conceito de mediação e de instrumento mediador; o de internalização; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a zona de desenvolvimento próximo² (ZDP).

Uma das teses fundantes do trabalho de Vygotsky (1988; 2001; 2005), para se compreender a noção de desenvolvimento do sujeito, é o caráter social e histórico dos chamados Processo Psicológicos Superiores/PPS, como a atenção, a memória, a vontade, a escrita, dentre outras. O desenvolvimento dos PPS depende, nesse sentido, essencialmente do processo de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no meio sócio-cultural em que está inserido. A mediação, segundo Oliveira (1977b, p.26), uma das pesquisadoras de Vygotsky, pode ser compreendida como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Esses elementos intermediários são ocupados pelos instrumentos materiais/físicos e pelos instrumentos simbólicos, os signos- e os sistemas de signos como a linguagem, a escrita, as obras de artes, os esquemas, os vários sistemas de cálculo, os mapas- os quais assumem papéis fundamentais para a formação psíquica do indivíduo. Nessa perspectiva, portanto, a atividade do indivíduo sobre o objeto não é direta, mas é uma atividade mediada e tripolar (VYGOTSKY, 1988), no qual, pensando nas questões de ensino, devemos lançar o olhar sobre; (a) o trabalho do professor;

¹ Por exemplo, o trabalho de Piaget (1973) sobre os estágios do desenvolvimento, dentro de uma perspectiva biológica; ou a teoria psicogenética de Wallon,(s/d/; 1975) a qual estabelece uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem focalizando tanto elementos biológicos, como também socioculturais e afetivos e, como Piaget, sugere etapas do desenvolvimento.

² Preferimos o uso do termo “próximo” ao invés de “proximal” tal como aparece nas traduções em português deve-se a duas razões: a primeira porque usamos em grande parte desse trabalho a edição espanhola (2001) para nos referirmos à grande parte da contribuição dos estudos vigotskianos, e a segunda concordando com o trabalho desenvolvido por Sforzi (2004, p.81) é que o uso do termo – próximo – “confere maior propriedade à idéia de movimento inconsciente-consciente, presente nas relações entre os conceitos científicos e cotidianos”.



(b) sobre o trabalho do aluno e (c) sobre os elementos mediadores desse trabalho que promovem tanto a aprendizagem como o desenvolvimento.

Em relação aos instrumentos, como elementos mediadores do sujeito com o seu objeto, Vygotsky (1988; 2000; 2001), tomando como base as idéias marxistas de produção, procurou compreender as características exclusivamente humanas no que concerne ao seu uso, por meio da análise do surgimento do trabalho. Nesse contexto, o instrumento é aquilo que se encontra entre o trabalhador e seu objeto, com o intuito de melhorar e de ampliar o próprio trabalho, de natureza originariamente coletiva, com a finalidade de se alcançar objetivos específicos. Por exemplo, se o homem deseja comer e para isso precisa caçar, a ferramenta ou instrumento é o meio que lhe permitirá alcançar o seu objetivo de saciar a fome.

Na perspectiva da atividade instrumental vigotskiana, os instrumentos sejam eles físicos ou linguajeiros (entendidos como os signos) não são apenas determinantes ou mero representantes da evolução que o homem passou ao longo dos tempos, mais que isso, nas palavras de Leontiev (2004, p. 318), “são a verdadeira fonte do desenvolvimento humano”. Nesse sentido, os processos sociais e psicológicos do indivíduo se formam por meio de instrumentos. Todavia, Vygotsky (1988, 2000) diferencia o instrumento, que pode gerar o desenvolvimento, do artefato, o qual fica restrito ao uso prático do instrumento (e não ao conhecimento de suas propriedades mais internas). Se, portanto, o professor escolhe a sequência didática (SD) como instrumento para levar os alunos a apropriarem-se de um gênero textual, porém esse professor não internalizou as bases internas da SD dificilmente gerará aprendizagem e desenvolvimento. A apropriação do instrumento é, portanto, uma das bases de todo processo de aprendizagem.

Enquanto os instrumentos físicos potencializam as ações do aluno (e também do professor) para o seu objetivo externo; os signos, por sua vez, como instrumentos simbólicos, agem como reguladores da atividade psicológica, analogamente ao papel de um instrumento material de trabalho, e auxiliam o desenvolvimento do conteúdo da atividade mental do homem sobre o mundo (controlam e regulam as ações internas e psicológicas). Ambos são denominados por Vygotsky (1988, 2000, 2001) de *mediadores culturais*, pois possibilitam ao aluno a internalização de toda a cultura neles objetivados pelas gerações que os criaram.

Na realidade, Vygotsky embora não deixe isso claro na sua obra, permite-nos inferir que é na combinação entre os instrumentos físicos, que orientam nossas ações externas, com os simbólicos, que orientam as internas, que constituímos uma função psicológica superior, a qual se origina sempre na vida social. Os inúmeros instrumentos didáticos, por exemplo, que temos



como professores à disposição em sala de aula, por si só não causariam desenvolvimento, pois necessitam de estarem combinados com outros mediadores, como os signos, para serem internalizados. Dessa maneira, uma pesquisa que se propõe a analisar o processo de aprendizagem não pode se esquivar do olhar sobre esses dois tipos de instrumentos.

Nascimento (2004, p.26), com base nos estudos vigotskianos, em estudos acerca da utilização de materiais didáticos para o desenvolvimento da escrita em sala de aula, apresenta outras características concernentes ao instrumento mediador: (a) guia, afina e diferencia a percepção da situação na qual se age, especialmente quando o professor conhece vários tipos de instrumentos para seu agir; (b) significa e dá forma a própria atividade, pois cada instrumento carrega consigo ações e operações que lhe são próprias; (c) enriquece as possibilidades de ação do professor, com vistas ao seu letramento para o local de trabalho.

A função, portanto, dos instrumentos é de auxiliar o processo de internalização, o qual, quando bem realizado, pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Vygotsky (1988, p. 64) denomina de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

A internalização, nesse sentido, envolve:

- (a) a reconstrução de uma operação que se inicia externamente e começa a ser reconstruída internamente- ou seja, o professor por meio de instrumentos físicos e simbólicos apresenta um conteúdo ao aluno;
- (b) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal - que sugere a (re)organização interior dos instrumentos físicos e linguajeiros oferecidos externamente pelo professor, por meio de atividades planejadas para esse fim e, também, por meio de um trabalho que depende de ações guiadas pela própria volição³ dos alunos;
- (c) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais, o qual não ocorre de maneira imediata, mas são “o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (p.64) . Isso quer dizer que não basta um único evento escolar para que a

³ O termo volição é usado por Vygotsky (2000) como sinônimo de desejo, evidenciando que a ação do sujeito move-se também por elementos da ordem do emocional



internalização ocorra, mais que isso outros eventos se farão necessários. Isso quer dizer que, quando pensamos no processo de internalização de um conhecimento que é novo, temos que levar em conta a necessidade de um tempo para amadurecer, na qual a atividade psicológica do sujeito vai sendo gradativamente ressignificada, reconstruída por meio do uso de novos instrumentos e por meio de tensões e de reformulações mentais que lhe são inerentes numa determinada progressão temporal, o que faz, ao nosso ver, do tempo, também um elemento mediador para o processo de desenvolvimento. Por isso mesmo, não podemos olhar o desenvolvimento de um aluno tomando como base um único episódio de ensino, mas vários.

Baquero (2001), numa análise das principais contribuições de Vygotsky para a educação, destaca e resume as seguintes contribuições em relação ao processo de internalização:

- a. o processo de internalização propulsiona o desenvolvimento da criança/aluno;
- b. o processo de internalização só é possível por meio de atividades intencionalmente mediadas;
- c. o processo de internalização depende de instrumentos de mediação como fontes de desenvolvimento;
- d. a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação proporciona o desenvolvimento dos PPS;
- e. a atividade instrumental e a interação/mediação são as verdadeiras unidades de análise da Psicologia Sócio-Histórica;
- f. a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas.

A mediação ou a atividade instrumental é, portanto, a grande fonte de desenvolvimento e de reorganização de toda atividade psicológica do aluno, sendo ela fator determinante para gerar o processo de internalização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a exemplo da escrita. Em relação a esse aspecto, Baquero (2001, p. 36) ressalta:

O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos. (...) (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as interações entre os diversos processos psicológicos



O desenvolvimento, nessa visão, depende apropriação gradativa de novos instrumentos com toda a cultura neles objetivadas, pelas gerações que os criaram, porque cada novo instrumento abre uma nova possibilidade de reorganização psíquica para o aluno e para o professor. É importante destacarmos que esses instrumentos não cumprem o papel da facilitadores da ação do professor, muito mais que isso, provocam uma mudança na organização psíquica do aluno, dando lugar a um novo tipo de ação mental e, portanto, ao desenvolvimento. Como efeito, torna-se fundamental pesquisar e apresentar novos instrumentos para professores em formação ou em pré-serviço, no intuito não de compartilhar modismos, mas principalmente de auxiliar e de promover o desenvolvimento desses indivíduos.

Com relação aos elementos mediadores, Sforzi (2004, p.3), ao estudar os aspectos relativos ao desenvolvimento na THC, esclarece que quando pensamos especialmente nos signos, o conhecimento é um dos principais elementos da escola de Vygotsky – sendo ele o grande mediador cultural da atividade humana:

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se apresenta nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

O que autora enfatiza é que muito embora as relações interpessoais possam ser importantes no processo de mediação, este não se reduz àquelas. Os processos de internalização implicam, de fato, no domínio de um dado objeto cultural. A função da escola e do professor está, portanto, em auxiliar o aluno a se apropriar desses objetos culturais. Vygotsky (2001) e posteriormente Leontiev (2004) argumentam que é pela apropriação dos mediadores culturais, possibilitada, principalmente, pelos conteúdos e conhecimentos científicos, objetivados pelas gerações precedentes, que torna possível o desenvolvimento do sujeito.

E mais, para Vygotsky (2000, p. 290), “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” e por isso mesmo o conhecimento, nessa perspectiva, é uma produção que emerge apenas em situações de ensino devidamente planejadas. O que o autor quer reforçar com essa afirmação é que nem todo ensino ou toda situação de interação, pensando na escola, gera desenvolvimento, mas, sim, o “bom ensino”, aquele que inserido em uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (p.15) .



Resumidamente, esses elementos intermediários, que fornecem algumas categorias para análise dos processos de mediação, para Vygotsky (1988, 2000) podem ser visualizados no quadro abaixo:

INSTRUMENTOS MEDIADORES A PARTIR DE VYGOTSKY
(a) os artefatos materiais;
(b) os instrumentos físicos;
(c) os conhecimentos científicos (concretizados pelos signos)
(d) os instrumentos simbólicos ou signos, e, portando, de forma inferencial por nós colocada:
(d) as pessoas já que são elas que potencializam o uso de signos (e entendemos que podemos aqui pensar em tudo aquilo que usamos para o processo de mediação como gestos, olhares, ações, afeto, etc.)
(e) o tempo, pois serão necessários sucessivos eventos para que a internalização ocorra.

Quadro 1. *Instrumentos mediadores na perspectiva vygotskiana.*

São, portanto, os instrumentos mediadores que levam o sujeito a aprender e uma investigação que se interesse por compreender o movimento de aprendizagem não pode se esquivar da análise desses instrumentos.

Aprendizagem e desenvolvimento: em busca de categorias analíticas

Outro ponto central de investigação da obra vygotskiana para entendermos melhor o conceito de desenvolvimento está na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1988, 2000, 2001) rejeita três concepções teóricas concernentes a essa relação: a primeira, de origem biológica, decorrente dos estudos piagetianos, que considera o desenvolvimento como elemento que precede a aprendizagem; a segunda, baseada em teorias que se baseiam no conceito de reflexo, a qual postula que aprendizado é desenvolvimento e a terceira que combina as posições anteriores.

Para ele, os processos de desenvolvimento não coincidem com a aprendizagem, ou em suas palavras “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 1988, p.20), já que o próprio autor destaca que serão necessários vários eventos para que a aprendizagem efetivamente se instaure, o que faz com que ele ocorra de forma mais gradual, sem correspondência temporal imediata ao momento de aprendizagem de um determinado conteúdo

Cláudia Valéria Doná Hila



de ensino. A apropriação dos mediadores culturais conduz a um aprendizado a curto prazo, que a longo prazo converte-se em desenvolvimento.

O aprendizado de um determinado objeto não significa necessariamente que o aluno se desenvolverá no futuro. Os sistemas de interação propiciados na escola colaboram, normalmente, de forma localizada para que a aprendizagem ocorra em um sentido restrito. Por exemplo, ao pensarmos no desenvolvimento da escrita, progressos locais como a alfabetização, a apropriação das normas gramaticais, a apropriação de gêneros textuais, dentre outros inúmeros aspectos, são apenas alguns dos progressos necessários para a constituição do desenvolvimento da escrita. Se esses conteúdos depois de apreendidos voltam novamente como conteúdos escolares, da mesma forma, sem quaisquer espécie de complexificação, não há desenvolvimento.

O que Vygotsky parece querer deixar claro é que não podemos confundir progressos locais com desenvolvimento. A discussão maior que para nós emerge dessa discussão entre aprendizagem e desenvolvimento, é que enquanto discutimos nos meios acadêmicos a questão da aprendizagem de nossos alunos, deveríamos também e diríamos, principalmente, atentarmos para como criar condições para desenvolvimento de nossos alunos e de nosso futuros professores.

Obviamente, fica, no entanto, claro que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, mas, na THC, ela é compreendida por Vygotsky (1988, p.93) como processo que vai além da capacidade de pensar: “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade de pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”

A idéia de aprendizagem na obra de Vygotsky, além de estar vinculada á idéia de mobilizar diferentes capacidades ou de desenvolver diferentes funções psicológicas, vincula-se também à noção de ensino, isso porque, conforme explica Oliveira (2006, p.57) o termo em russo utilizado por Vygotsky para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, que significa algo como “‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas”, que vimos ser uma relação mediada por instrumentos e signos. Para elucidar melhor a relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou as dimensões do conhecimento escolar, Vygotsky (1988) destaca ser necessário situar aquilo que a criança já sabe



do que pode saber com a ajuda de outros, idéias tematizadas nos dois níveis de desenvolvimento bem marcados da criança: *o real e o próximo*.⁴

O nível de desenvolvimento real é medido por aquilo que as crianças realizam sozinhas de forma independente, já o que elas fazem com a ajuda de outros (professor, colegas, pais ou alguém mais experiente) é indicativo das possibilidades de seu desenvolvimento. Decorre assim que a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) é entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”(VIGOTSKY,1988, p.97), os quais funcionariam como andaimes para a construção da aprendizagem. Companheiros mais capazes, pensando no ensino, não precisam ser necessariamente os professores, mas, muitas vezes, os colegas. E mais, o conceito de ZDP dá especial relevância, dentro da ciência, à questão do social, pois é por meio das interações e das mediações instrumentais que o desenvolvimento se opera no indivíduo.

Metaforicamente, Vygotsky compara o nível de desenvolvimento real com os *frutos* do processo de maturação e o próximo com os *brotos*. Por isso mesmo, a escola não pode se restringir na repetição de conteúdos que o aluno já sabe, o que faria com que o aprendizado “estacionasse”, mas, ao contrário, deve instaurar continuamente novos “brotos”, para que sejam transformados em novos “frutos”. O fruto é que leva a criança/aluno à tomada de consciência, de forma a atuar de forma deliberada em uma atividade . E será somente quando o aluno demonstrar esse controle consciente sobre um determinado objeto que o processo de internalização realmente se evidenciará.

Fino (2001, p.5), estudando especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), explica que o conceito de desenvolvimento em Vygotsky “consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”.

Ressaltamos, ainda, que essa zona de desenvolvimento próximo não é um espaço mensurável de forma concreta, mas um espaço dentro do qual novas funções superiores serão amadurecidas, ou ainda um espaço cognitivo no qual as interações mediadas ocorrem com vistas

⁴ Usamos o termo próximo e não proximal como aparece na edição espanhola (VYGOTSKY, 1982) e por acreditarmos que o termo confere maior relação à idéia de movimento do consciente-incosnciente que está presnete nas relaç~poes entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos.



ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, podemos visualizar funções que podem e devem ser amadurecidas (por isso entendemos que podemos usar esse conceito como uma categoria analítica para a compreensão de processos de aprendizagem), mas nem sempre seu resultado final, que poderá se concretizar em outro tempo e espaço. É sobre essas funções ainda não amadurecidas que deve se dirigir o trabalho do professor na ZDP, adiantando-se ao próprio desenvolvimento do aluno:

Em outros termos, o ensino-aprendizagem “adianta-se” ao desenvolvimento não no sentido literal de um processo precedendo o outro no tempo, mas no sentido de que neste tempo (=o presente) o processo de ensino-aprendizagem é funcionalmente interdependente com os processos desenvolvimentais que estão emergindo mas que ainda têm que tornar-se estabelecidos (VALSINER; VEER, 2009, p.12) (grifos dos autores)

A ZDP obriga, na verdade, pensarmos muito mais do que uma característica própria do sujeito, mas nos faz pensar, concordando com Baquero (2001), “nas características de uma *sistema de interação definido*” (grifos do autor), capaz de gerar um novo aprendizado e novo desenvolvimento ou reorganização dos PPS, que caminha na linha do tempo do presente real para um futuro próximo. Cabe ao professor, portanto, perceber quais atividades gerariam zonas de conflito, as quais oportunizassem ao aluno a passagem do desenvolvimento real no momento presente para o proximal.

Nesse sentido, um elemento propulsor de uma nova ZDP, que converte-se em uma outra categoria analítica, podem ser os conflitos ocorridos em situações didáticas, os quais servem como desestabilizadores daquilo que já foi internalizado e, por isso, mesmo podem gerar o desenvolvimento. Podemos entender o termo tanto como uma atividade que instaura no aluno uma situação-problema que ele precisa resolver com a ajuda no outro ou mesmo relações interpessoais que provocam no outro a necessidade de rever seus próprios pensamentos. Cristóvão e Fogaça (2008, p. 23), em um trabalho que analisa o desenvolvimento como categoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseados em Litowitz (1993), também ratificam essa idéia e afirmam: “podemos entender que a ZDP é lugar de formação de identidade: a trajetória do desenvolvimento humano implica situações de conflitos e contradições internas e externas que leva os indivíduos a formarem sua identidade e reverem seus conceitos .”

Freitas (2004), em sua tese de doutorado, evidencia que o conflito é uma maneira de negociar significados entre um grupo de pessoas. Nesse sentido, ele pode ser visto como um



elemento a permitir a abertura de novas zonas de desenvolvimento para os integrantes, desde que esse elemento não seja visto como embate pessoal entre os sujeitos envolvidos na situação. Sforzi (2004) ilustra que, na prática da sala de aula, o conflito pode desencadear uma nova ZDP por meio, por exemplo, da apresentação de situações-problema para os alunos resolverem, pois acabarão por lhes exigirem o uso de várias operações mentais, tais como a observação, a análise, a síntese, dentre outras.

Se o conflito, visto como negociação de sentidos, pode levar à aprendizagem e ao desenvolvimento, isso coloca também a responsabilidade sobre o próprio aluno, isto é, de nada adiantará as ações e os instrumentos colocados pelo professor dentro de uma atividade se o sujeito aluno não quiser desenvolvê-la, o que faz da volição e do desejo elementos fundamentais para gerar o desenvolvimento, mas não suficientes.

O desejo, aliás, para Davydov (1998), um dos seguidores das idéias de Vygotsky e de Leontiev, é uma das categorias que move o aluno para a aprendizagem já que para ele as emoções são inseparáveis da necessidade (a emoção seria a base para todas as tarefas que o homem se propõe a fazer), é o desejo que provoca uma necessidade, que teria uma função mais racional nesse processo. Então a função do professor seria a de pensar em como criar desejos para a aprendizagem para que estes provoquem uma necessidade e iniciem o processo de atividade.

Ainda no que concerne à questão do conflito, Baquero (2001, p. 109) ratifica que os processos de apropriação “necessitam da participação do sujeito em atividades sociais (...), em atividades conjuntas”, o que não ocorre sem conflitos ou discrepâncias entre os envolvidos

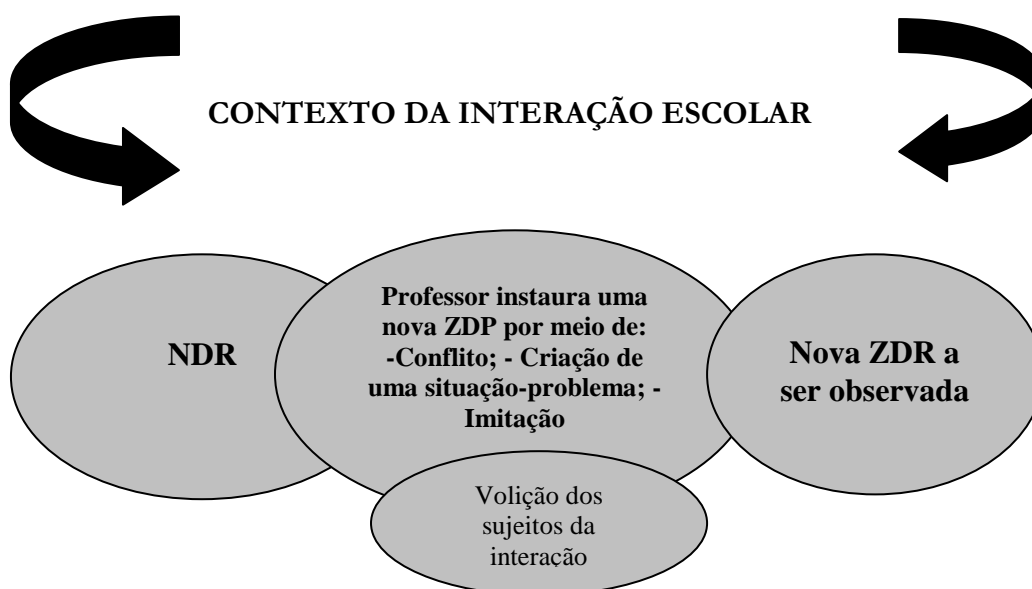
Um outro mecanismo defendido por Vygotsky para gerar uma ZDP e servir de base para aprendizagem e o desenvolvimento é a imitação (VALSINER; VIEER, 2009,p12). Os autores ao estudarem as origens do conceito de ZDP, esclarecem que o termo imitação em Vygotsky deve ser entendido num sentido mais amplo, ou seja, não como mera cópia de algo pronto, mas uma “imitação persistente” de um modelo social num processo de experimentação construtiva com o próprio modelo e a sua conseqüente transformação em uma nova forma, que evidenciaria o processo de internalização. A imitação é vista como uma espécie de força motriz do próprio desenvolvimento. Desde que nascemos o processo de imitação vai se tornando um andaime valioso para que a experimentação ganhe o espaço da própria aprendizagem.

De uma forma mais aplicada, a imitação pode ser utilizada nos contextos de formação inicial ou continuada por meio da análise de boas aulas, bons planejamentos, boas condutas de transposição didática, já que, regra geral, costuma-se fazer o inverso, analisar os “maus exemplos”



em detrimento dos bons, o que não auxiliará o desenvolvimento da imitação produtiva de que fala Vygotsky.

Assim, resumidamente, a partir das discussões vigotskianas teríamos que para o professor ou pesquisador observar o processo de aprendizagem e posterior desenvolvimento deve inicialmente identificar o NDR, depois necessita perceber como o professor cria uma nova ZDP, ou quais os instrumentos por ele utilizados permitem isso que, pelo que discutimos, pode ser desencadeada pelas seguintes categorias: pelos conflitos, pela criação de situações-problema que desafiem os alunos e pela imitação, mas que para serem desenvolvidas dependerão também da própria volição dos alunos ou sujeitos da interação, conforme ilustra a figura abaixo:



Por fim, será necessário analisar se houve a ressignificação da NDR, o que, muitas vezes, no âmbito de pesquisas com espaços temporais menores, não é possível identificar, já que o tempo como instrumento de mediação vigotskiano é significativo para a compreensão de movimentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda com relação à ZDP, Valsiner e Veer (*op. cit.*) esclarecem que enquanto conseguimos mensurar o NDR no momento presente, não conseguimos fazer isso com a ZDP. Os esforços para caracterizar esse espaço requerem uma transposição do foco de uma cobertura simultânea de vários processos desenvolvimentais, de funções psicológicas a serem amadurecidas, para uma comparação dos sucessivos efeitos da formação desses processos quando já estiverem dentro do NDP, ou dentro daquilo que enquanto professor foi o objetivo do seu trabalho. O que os autores querem ressaltar é que no espaço dessa ZDP não conseguimos observar o total amadurecimento



dessas funções, antes de atingirem sua forma final em um novo nível de desenvolvimento, que denominamos de nível de desenvolvimento real resignificado. Por isso a ZDP é compreendida como a distância entre o NDR, que está no presente e o NDP, que está num futuro próximo.

Resumidamente, o trabalho com a ZDP, no intuito de observarmos o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, pode ser ilustrado da seguinte forma:

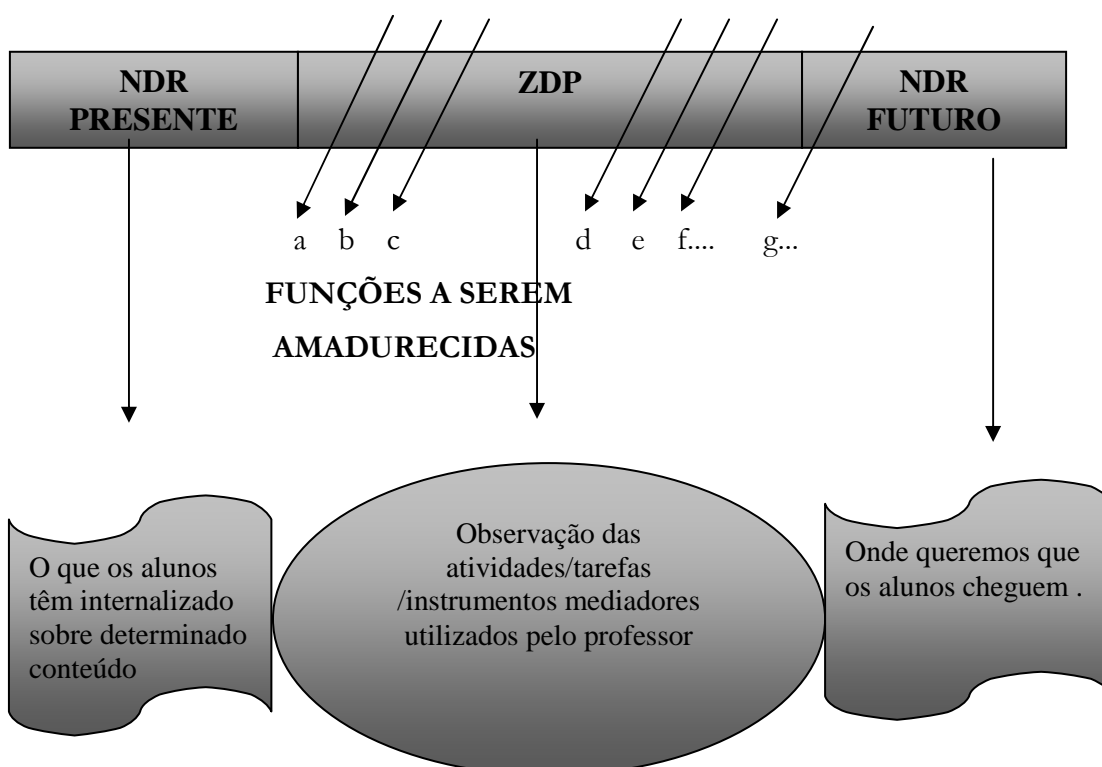


Fig 1.O trabalho com a ZDP

Na ZDP configura-se o espaço da intervenção, no qual por meio de instrumentos mediadores os alunos amadurecerão funções psicológicas, representadas por a,b,c, d e f. Quando uma função “a” passa a ser compreendida ela instaura uma função “ b” e assim sucessivamente até que o desenvolvimento de todas essas funções seja observado no NDP futuro, ou seja com a colaboração do professor ou de outra pessoa mais experiente uma nova função “g “ passa a ser observada. Isso demonstra que o papel do professor está justamente em criar novas ZDP para que o desenvolvimento possa ocorrer de forma infinita.

A figura acima ilustra, portanto, que o processo de desenvolvimento na THC é visto como um processo que caminha da observação de funções psicológicas já amadurecidas dentro de um determinado espaço temporal, passa por um espaço denominado de ZDP, no qual o professor por meio de ferramentas e de atividades mediadas provoca o desenvolvimento de

Cláudia Valéria Doná Hila



novas funções para se chegar ao seu propósito de ensino, para efetivamente no NDR futuro reconhecer as que efetivamente foram desenvolvidas. Obviamente poderá ocorrer que ao final desse processo nem todos os alunos amadureçam as funções ou cheguem no objetivo traçado pelo professor, o que fará com que novos instrumentos e novas atividades possam ser utilizadas para promover o desenvolvimento desses alunos. Por isso mesmo, Valsiner e Veer (2009, p.14) reforçam o caminho paradoxal que explica o conceito de ZDP: “ele refere-se aos processos ocultos do presente que podem tornar-se explicados na realidade apenas como o presente tornado passado (o mais próximo), enquanto o futuro (mais próximo) torna-se o presente” (grifos dos autores).

CONCLUSÕES

Iniciamos este artigo com o propósito de buscar algumas categorias, na perspectiva da THC, a auxiliarem os pesquisadores a compreenderem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Escolhemos essa teoria pois compreendemos que o desenvolvimento de processos psicológicos superiores dependem da natureza das experiências sociais e históricas a que os alunos encontram-se expostos. Muito embora, os trabalhos de Vygotsky não desenvolvessem preocupações voltadas propriamente à atividade psíquica desencadeada no processo de internalização do conhecimento teórico (o que será objeto da obra de Leontiev com a Teoria da Atividade), suas idéias permitem-nos encontrar no conceito de ZDP, alguns elementos mediadores a auxiliar a percepção do movimento de aprendizagem que podem funcionar como categorias a serem utilizadas em trabalhos que se voltem aos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

- a atividade instrumental, realizada pelos signos, pelas ferramentas e, também, pelos sentimentos daqueles envolvidos na interação;
- o tempo;
- os conflitos;
- a imitação;
- a criação de situações-problema.

Obviamente analisar a ZDP constitui-se na categoria central do pensamento vigotskiano, abrindo infinitas possibilidades para que pesquisadores possam perceber como as funções



mentais relativas a internalização de um determinado objeto são apropriadas pelos sujeitos e, posteriormente, transformadas em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. Idéias centrais da teoria sócio-histórica. In: _____. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 25-45.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.(Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.13-32.

FREITAS, M.A. **Ensino em time de professoras-formadoras (inglês)**: um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NASCIMENTO, E.L. **A transposição didática dos gêneros textuais**: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. ; NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Londrina, Moriá, 2004

OLIVEIRA, M.K.de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1997a.

OLIVEIRA, M.K. de. **A mediação simbólica**. In: _____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997b, p.25-55.

SAMPAIO, M.M.F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SFORNI, M.S.de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

VALSINER, J.; VEER V. A codificação da distância: o conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas interpretações. In: <http://www.scribd.com/doc/10283217/Estudo-detalhado-sobre-zona-de-desenvolvimento-proximal-em-Vigotski-por-Valsiner-e-Van-der-Veer>. Acesso em: 21/10/09.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Cláudia Valéria Doná Hila



_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____.
A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.241-394

_____. **Investigación experimental del desarrollo de los conceptos.** In: _____.
Obras Escogidas. 2ª.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. Tomo II, primeira parte, cap.05, p.
119-179.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.