

Artigo

Apropriações do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e suas repercussões

Fabiana da Silva Marinho^{a*} 
Silvia Maria da Cintra Silva^b 
Bruno Sartini Correa^b 

^aPrefeitura Municipal de Araguari, Araguari, MG, Brasil

^bUniversidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil

Resumo: O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de L. S. Vigotski, é um dos principais e mais difundidos conceitos do autor, mas ainda gera significativas discussões. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas análises sobre como esse conceito tem sido apropriado e utilizado nas produções científicas brasileiras. A ZDP é um conceito que permite compreender o processo de desenvolvimento e como as relações sociais concretas o fundamenta. A partir da análise de 74 artigos, teses e dissertações, foi possível compreender que o conceito de ZDP está intimamente ligado ao método que Vigotski buscou empregar em suas teorizações e às suas compreensões de mundo, ser humano e sociedade. Também foi possível refletir a respeito do caráter precípua dos processos de ensino e aprendizagem formais, em que a ZDP pode ser utilizada voluntariamente e conscientemente para aprimorar tais processos.

Palavras-chave: Zona de Desenvolvimento Próximo, Vigotski, teoria histórico-cultural.

A zona de desenvolvimento próximo e Vigotski

Lev S. Vigotski apresentou em sua obra o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) como um componente imprescindível do desenvolvimento humano. A ZDP foi um de seus primeiros conceitos mais difundidos globalmente, sendo também um dos conceitos que mais geram dúvidas e entroncamentos na teoria, o que contribuiu para apropriações errôneas e aproximações problemáticas da teoria vigotskiana com outras teorizações.

É importante dizermos que este trabalho utiliza o termo Zona de Desenvolvimento Próximo (utilizado por Duarte, 2001), mas existem outras traduções do termo russo *zona blizhachego razvitiia* para a língua portuguesa: Zona de Desenvolvimento Imediato (utilizado nas traduções de Paulo Bezerra da obra de Vigotski), Zona de Desenvolvimento Proximal (utilizado por Zanella, 2014), e Zona de Desenvolvimento Iminente (utilizado por Prestes, 2010).

Tendo em vista o volume de trabalhos científicos que utilizam o conceito de ZDP para depreender seus achados, é de absoluta importância que este conceito seja amplamente discutido e compreendido, não apenas em recortes, mas em uma globalidade teórica, uma vez que está intrinsecamente vinculado às compreensões de desenvolvimento, humanidade, sujeito etc. Assim, este

artigo é um recorte¹ cujo objetivo é aprofundar discussões acerca das apropriações do conceito de ZDP e de suas implicações para a Teoria Histórico-Cultural.

A teoria e seu autor

Vigotski dedicou-se à Psicologia a partir de 1917, e, ao longo dos anos, seu principal projeto de trabalho consistia no estudo do desenvolvimento humano e sua transformação nas dimensões filogenética, ontogenética, microgenética e histórico-cultural, aprofundando seus estudos quanto às funções psicológicas superiores (Rego, 1995). O objetivo de seu grupo de trabalho era fundar um modo de estudar os processos psicológicos humanos mais amplo e generalista, respondendo às demandas que surgiam com a União Soviética.

Segundo Duarte (1996), Vigotski era mais que um marxista e um psicólogo, na verdade, ele buscava a construção de uma psicologia marxista, sendo que há um erro na pretensão de depurar sua psicologia do marxismo. O intuito do autor era utilizar o método marxista (materialismo histórico-dialético) para estudar os processos psicológicos.

A “higienização” realizada nas discussões marxistas de sua obra tornou parco o caráter materialista e social de sua teoria, o que permite que os conceitos desenvolvidos pelo autor possam assumir sentidos divergentes no que tange às lutas pela transformação da

1 Este artigo está vinculado à dissertação de mestrado *Zona de Desenvolvimento Próximo: uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito* (Marinho, 2018).

* Endereço para correspondência: fabisilvamarinho@gmail.com



sociedade. Desse modo, torna-se precípua a pontuação/consideração das condições históricas da produção do autor e de seu compromisso com a construção de uma psicologia materialista (Tuleski, 2002).

Prestes (2010) aponta trabalhos de tradução pouco cuidadosos e/ou com o objetivo de extinguir o caráter marxista de seu trabalho que possibilitaram interpretações errôneas e distorções. No que diz respeito à ZDP, a autora indica que as traduções do termo *zona blijaichego razvitia* possibilitaram distorções na formulação do conceito, com a ideia, inclusive, de quantificação da ZDP.

Tuleski (2002) afirma que grande parte das publicações nacionais enfatiza a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem; no entanto, poucos estudiosos, inclusive estrangeiros, consideram a constituição social ampla e aprofundada no desenvolvimento da psique humana. As formas de organização social, as relações sociais de produção constituem e determinam a psique, o que não é analisado ou considerado.

As funções psicológicas superiores, na concepção de Vigotski, passam por dois estágios de desenvolvimento; um externo, expressado no plano social, e outro interno, sempre precedido pelo primeiro. Dessa forma, a cultura deve ser compreendida como um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Para o autor, as relações sociais precedem geneticamente todas as funções psicológicas superiores e suas relações, o que o leva a postular (Vygotski, 1931/2012) a lei genética do desenvolvimento cultural.

Tal lei diz respeito ao desenvolvimento em dois planos: primeiro no social (categoria intersíquica) e, em seguida, no psicológico (categoria intrapsíquica). “Por trás de todas as funções superiores e suas relações encontra-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (Vygotski, 1931/2012, p. 150, tradução nossa).

Para Vigotski (Vygotski, 1932/2012), o desenvolvimento se refere a um processo contínuo, movimentando-se por meio de neoformações, ou seja, um novo tipo de estrutura tanto da personalidade quanto da atividade, modificações psíquicas e sociais que surgem em determinados momentos pela primeira vez em cada idade, pautando todo o processo.

O desenvolvimento do psiquismo está vinculado a essas novas organizações das condições concretas de vida, modificações das relações sociais na vida do sujeito. Em cada idade, há uma atividade que organiza as relações do sujeito com a realidade, chamada de *atividade dominante*, permitindo o surgimento e a diferenciação de novos tipos de atividade; a formação e a reorganização dos processos psicológicos; e que possibilita as modificações psicológicas essenciais da personalidade (Leontiev, 1978).

Vigotski (Vygotski, 1932/2012) entende que tais períodos de desenvolvimento têm como característica bruscas modificações e rupturas na personalidade, denominadas por ele como “crises”. Assim, ao chegar ao fim de cada idade, ocorreria o desenvolvimento de novas

formações, modificando toda a estrutura da consciência, levando o sujeito a reconstruir a vida a partir de tais neoformações.

Para Vigotski, um conceito pode ser compreendido como um ato de generalização, tornando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) necessário para que quaisquer conceitos sejam formados. Para que o conceito se constitua, é necessária uma operação complexa voltada para a solução de algo. As funções psicológicas superiores, como processos mediados, incorporam à própria estrutura o emprego dos signos (Vygotski, 1934/2014).

Vigotski explicita que os signos são meios auxiliares para solucionar tarefas psicológicas, como informar, memorizar. Os signos são análogos às ferramentas em sua invenção e em seu emprego pelo homem, sendo possível dizer que os signos têm um papel fundamental na adaptação da conduta humana (Vygotski, 1931/2012). A diferença entre signo e ferramenta diz respeito a como eles orientam a atividade mediadora, uma vez que a ferramenta tem sua orientação para fora, em que modifica o objeto de uma atividade; o signo produz modificações internas, no objeto da operação psicológica da atividade, utilizado pelo homem na influência de sua conduta, em que o homem dirige a dominação de si mesmo.

Os estudos realizados por Vigotski (Vygotski, 1934/2014) seguem o pressuposto de que a formação dos conceitos determina o desenvolvimento do pensamento conceitual. Dessa forma, o uso funcional da língua ou de outros signos para orientar ativamente processos de atenção, de análise, de abstração e de síntese de atributos é fundamental e imprescindível para todo o processo de formação de conceitos.

A partir da mediação dos signos, as funções psicológicas elementares participam de tal processo não de forma independente, mas de forma articulada, orientadas para a solução de um problema, ocorrendo uma síntese de tais funções, levando estas a assumir o efetivo valor funcional. A principal característica de tal processo é “a transição de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos” (Vygotski, 1934/2014, p. 134, tradução nossa).

A relação dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos é pautada pela dependência e pela influência que exercem uns sobre os outros de forma mútua. Se os conceitos científicos dependem de conceitos espontâneos, o desenvolvimento dos conceitos científicos propicia também o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, em que os pontos fortes dos primeiros fortalecem os pontos fracos daqueles e vice-versa. Os conceitos espontâneos são conscientizados e utilizados de forma voluntária tardiamente; há a consciência de um objeto, um conceito, mas o ato do pensamento não é consciente. Os conceitos científicos seguem a via inversa, começando pelo próprio conceito, pela definição verbal e por operações que implicam a voluntariedade de seu emprego.

Enquanto a consciência e a voluntariedade são as características mais fortes de um conceito científico, tais características são o que há de mais fraco nos conceitos espontâneos cuja força reside em seu emprego concreto na realidade, que, por sua vez, são os pontos fracos do conceito científico. A relação entre o desenvolvimento desses dois processos está vinculada a duas outras postulações de Vigotski: a Zona de Desenvolvimento Próximo e o Nível de Desenvolvimento Atual.

Apresentação da pesquisa e dos resultados

A partir de um levantamento bibliográfico realizado em bases de dados Portal Capes e Google Acadêmico, sem recorte de data de publicação, foram encontradas 1770 referências com os descritores “zona de desenvolvimento próxima”, “zona de desenvolvimento iminente”, “zona de desenvolvimento imediato”, “área de desenvolvimento potencial” e “zona de desenvolvimento potencial”. Foram encontradas 1.770 referências. Após refinamentos na pesquisa, com a inclusão de descritores “psicologia” e “educação” e a escolha (a partir da leitura dos resumos) de textos que apresentassem alguma mobilização do conceito de ZDP, foram selecionados 74 trabalhos (58 artigos, nove teses e sete dissertações).

Na análise das produções científicas encontradas, elencamos eixos para analisar o conteúdo abordado. São eles: a relação entre as conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP; a a-historicidade da obra de Vigotski; e relações sociais, mediação e os processos de escolarização.

A obra de Vigotski sofreu com incontáveis censuras. Na União Soviética, houve a proibição de circulação de alguns de seus textos durante certo período, a exclusão de partes de seus escritos ou mesmo quando o autor teve que adotar justificativas para contradizer seus achados (Prestes, 2010). No que diz respeito à forma como sua obra foi introduzida em outros países, muitas vezes excertos de seus textos que aludiam mais claramente ao marxismo foram excluídos ou retificados.

No que diz respeito às traduções da obra do autor para a língua portuguesa, dez trabalhos (Barra, 2014; Barros, 2013; Frade, & Meira, 2012; Fitipaldi, 2006; Grimes, & Schroeder, 2016; Leal, & Onuchic, 2015; Neves, 2011; Pimentel, 2002; Santos, & Lacomblez, 2007; Silveira, & Barone, 2006) apresentaram o conceito de ZDP a partir de uma tradução da obra *A formação social da mente*, a qual é reconhecidamente uma das obras em que houve grande intervenção, inserção de novos materiais e interpolações, o que acaba por permitir uma compreensão errônea de que haveria três níveis de desenvolvimento (o nível de desenvolvimento real ou atual, o nível de desenvolvimento proximal ou potencial e a ZDP).

Fica claro nos textos em que Vigotski apresenta o conceito de ZDP que há apenas dois níveis de desenvolvimento. Prestes (2013) e Duarte (1996) apontam

a tradução da coletânea *A formação social da mente* como um fator que gera a confusão conceitual sobre os níveis de desenvolvimento, apontando que isso aparece apenas em um excerto específico, porém, por ser um dos livros mais divulgados no Brasil, ainda é muito utilizado nos meios acadêmicos.

Considerar que há três níveis de desenvolvimento permite uma compreensão de desenvolvimento mais estanque, menos complexa – em que há conteúdos específicos e determinados que poderiam ser desenvolvidos a partir de um processo, seja formal ou não, de aprendizagem, em que o indivíduo teria a possibilidade de desenvolver determinados conteúdos de um determinado nível de desenvolvimento – o que imobiliza e achata a compreensão acerca do processo de desenvolvimento.

É importante salientar que os dois níveis propostos por Vigotski estão intimamente ligados à compreensão histórica e social do desenvolvimento humano. Quando Vigotski postula que as funções psicológicas superiores são relações sociais interiorizadas, é possível depreender que o nível de desenvolvimento real e a ZDP são conceitos mobilizados pelo autor de forma a demonstrar a historicidade do desenvolvimento, o quanto quaisquer caminhos que este assuma estão ligados às condições materiais do indivíduo, considerando o complexo imbricamento dos planos genéticos – filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese – do desenvolvimento.

A partir de como os conceitos são mobilizados na teoria, a pesquisa ora apresentada também nos apontou os (des)entendimentos na forma como esse conceito, ou mesmo os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem surgem na compreensão dos fenômenos, o que acarreta algumas questões no que diz respeito à ZDP.

Zanella (1994) aponta que o desenvolvimento, para Vigotski, é resultado de uma ação recíproca de uma maturação do sistema nervoso, o que é consequência da relação do indivíduo com seu contexto tanto histórico quanto social. Móre (1998) aponta que o desenvolvimento é determinado por processos recíprocos de manifestação da individualidade e da inserção cultural do indivíduo. Nogueira (2001) conceituou o desenvolvimento num processo de aprendizagem do uso de signos por meio das relações sociais.

Todas as conceituações encontradas nos auxiliam na tarefa de reconhecer o conceito de desenvolvimento como algo não finalizado na obra de Vigotski, uma vez que ele nunca chegou a apresentar uma formulação definitiva do conceito. É um conceito que está atrelado às questões do “novo homem”, da nova Psicologia e de uma nova sociedade, às FPS, à historicidade e às relações sociais.

Desenvolvimento, para Vigotski, pode ser compreendido como um fim a se alcançar, um objetivo, um conceito dentro de sua historicidade. Para tanto, o autor busca compreender o que estaria envolvido em tal processo e como este poderia ser impulsionado. Dessarte,

a ZDP está intimamente vinculada àquilo que Vigotski explicita para compreender e analisar os processos do desenvolvimento humano.

Quando Vigotski (Vygotski, 1931/2012, p. 150) explicita que há “por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações humanas”, ele demonstra que a humanização se dá por meio da apropriação da cultura, sendo que a ZDP auxilia nos processos de educação formal, visto que, por meio dela, é possível vislumbrar o caminho do desenvolvimento, conferindo a tais processos aquilo que os conceitos científicos têm de maior força – a consciência e a voluntariedade.

Quanto a isso, Vigotski (Vygotski, 1931/2012) evidencia que esse é um de seus objetivos ao discutir ZDP, nível de desenvolvimento atual e a relação entre conceitos científicos e conceitos espontâneos. Na verdade, o que confere aos processos educativos sua excepcionalidade e imprescindibilidade é justamente seu caráter voluntário e consciente, o que permite ações específicas para impulsionar, arrastar o desenvolvimento.

Alguns autores apresentaram certa garantia de desenvolvimento na ocorrência da mediação. Moré (1998), Bassan (2008) e Bissoli (2005) apontam que, por meio da mediação, a criança seria capaz de desenvolver as habilidades que, por ora, estão na ZDP. É forçoso dizer que não há garantias de que o desenvolvimento aconteça de fato; a mediação de signos, que fornece as bases para o desenvolvimento das habilidades que estão na ZDP, não impõe, obrigatoriamente, a efetivação do desenvolvimento. Esta é uma possibilidade, uma insurgência cuja consequência pode ser modificações em seu percurso, levando o indivíduo a caminhos em um complexo interdependente.

Além disso, ressaltamos que algumas produções sugerem a importância de compreender de forma mais ampla os contextos em que encontramos uma atuação sobre a ZDP, para além dos processos de escolarização formais. Abreu (2004), Aguiar (1998), Amante (2004a), Bettencourt e Abade (2008), Martins (2002), Nogueira (2001), Santos e Lacomblez (2007) apresentam as relações sociais de forma mais achatada, em que a pura e simples interação social entre pares ou entre o sujeito e um adulto/ alguém mais competente, em diálogo, em atividades específicas, seria potente para o desenvolvimento.

Alguns textos colocaram apenas a relação adulto-criança como uma relação em que seja possível atuar na zona de desenvolvimento próximo. Santos e Lacomblez (2007, p. 7, grifos nossos) trazem a necessidade de existir “alguém (*um adulto, um professor*) que, pela mediação da linguagem e outras ferramentas, possa ensinar os conceitos que estão em condições de ser aprendidos”. Para Sanches (2012), ainda que haja a cooperação entre pares, esta, a partir da mediação do professor, confere acessibilidade e amplia aprendizagens. Amante (2004a; 2004b) corrobora essa ideia de atuação na ZDP na interação entre professores e alunos.

Nogueira (2001) considera que a reflexão sobre ZDP diz respeito às interações entre aprendiz e tutor/par mais apto. Abreu (2004) se refere à priorização de atividades coletivas em detrimento de atividades individuais e/ou expositivas, em que as tarefas consideradas desafiadoras e realizadas de forma colaborativa permitem que haja o auxílio recíproco e a troca de experiências entre alunos, utilizando o conceito de ZDP para explicitar um campo de atuação no processo de ensino e aprendizagem, em que *coletivamente* se pode ir além daquilo que se faria sozinho.

Nesse sentido, Portilho, Barbosa, Küster, e Pires (2007) trazem um alargamento das conceituações, apontando a necessidade de instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem (tanto o professor quanto os aprendizes), com o objetivo de promover uma sociedade mais crítica, a humanização dos indivíduos. Os autores ainda salientam que tal processo estaria intimamente vinculado à história de vida, ao contexto social, às experiências e aos saberes que esta provoca. Zanella (1994) ainda considera a ZDP como um campo interpsicológico, em que há, a partir da colaboração, um confronto de diversas compreensões acerca de um objeto de análise, salientando a importância de estudos da ZDP em situações variadas.

É importante dizer que é necessário ampliar a forma como compreendemos o conceito de ZDP e o conceito de desenvolvimento. Apesar da gravidade das relações de ensino e aprendizagem em ambientes formais, o desenvolvimento e, por conseguinte, a ZDP não estão circunscritos a tais ambientes. Vigotski (Vygotski, 1934/2014), ao comentar a importância do processo de ensino e aprendizagem e as características deste, aponta que o desenvolvimento ocorre durante toda a vida do indivíduo, porém elege a educação como o processo consciente e voluntário, capaz de “arrastar o desenvolvimento”.

Salientamos que os processos de ensino e aprendizagem não podem e não devem ser banalizados, como se ocorressem e funcionassem de qualquer forma, em qualquer lugar, sem objetivo, planejamento, intencionalidade. Vigotski (1934/2014) se debruça sobre a imprescindibilidade da sistematização dos processos de ensino e aprendizagem e seu consequente aprimoramento do desenvolvimento das FPS. Assim, há justamente o surgimento do caráter consciente da atividade, em que a análise da ZDP dos sujeitos e o planejamento do processo a partir disso tem como objetivo provocar o desenvolvimento, despertando e promovendo “toda uma série de funções que se achavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo” (Vygotski, 1934/2014, p. 243).

Para Vigotski, a colaboração permite que a criança resolva tarefas mais difíceis, quando sob algum tipo de auxílio. A ZDP surge como o campo interpsicológico no decorrer da vida do sujeito, em que funções ainda não totalmente amadurecidas insurgem, proporcionando que

tais funções apareçam entre as possibilidades daquele sujeito e se fortaleçam. No entanto, o desenvolvimento não é um resultado de qualquer mediação, inclusive nem mesmo daquela que ocorre em ambientes formais de ensino e aprendizagem, uma vez que, caso a prática pedagógica não esteja ancorada nas possibilidades de desenvolvimento, caso tal prática não esteja a frente o suficiente do desenvolvimento real ou mesmo se ultrapassar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, ela não poderá impulsionar o desenvolvimento (Vygotski, 1934/2014; Rego, 2002).

Dessa forma, o que tal discussão nos aponta é as conceituações de ZDP, funções psicológicas superiores, conceitos e desenvolvimento dizem respeito a processos altamente complexos em movimento ininterrupto. Tais conceituações são utilizadas por Vigotski para perscrutar e propor formas de organizar/planejar o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que não é intenção do autor somente a análise de tais processos, mas o uso voluntário e consciente de tais conceitos para formular novas formas de construir uma nova forma de sociedade, um novo homem.

É preciso dizer que a base da teoria proposta por Vigotski é o materialismo histórico-dialético. Toassa (2015) aponta que Vigotski, embora não tenha tido tempo hábil para desenvolver melhor sua psicologia, tinha como objetivo o desenvolvimento de uma psicologia a partir de uma abordagem marxista tanto na dimensão epistemológica quanto nas dimensões ética e política. Ele buscou estabelecer um novo modo de estudar seu objeto de estudo, a Psicologia, em sua integralidade complexidade (Vygotski, 1927/2013).

Duarte (2001) esclarece que a apropriação da globalidade do método materialista histórico-dialético está ligada à concepção de história social do ser humano, em que há uma unidade formada pela dialética do processo histórico de desenvolvimento humano a partir do trabalho, dos processos de conhecimento da realidade e dos processos de pensamento. Daí a importância de se resgatar que as relações sociais não são dadas na imediatez, mas sim a partir do modo de produção de vida material, das formas de organização da vida e da sociedade. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1859/2008, p. 47).

Tuleski, Facci e Barroco (2013), a esse respeito, apontam a necessidade de que uma Psicologia crítica tenha como fundamento uma noção de desenvolvimento do psiquismo imbricado com as relações sociais, sendo que o social não pode ser explicitado “apenas como a reunião de pessoas em interação entre si, mas refere-se a indivíduos em processo de humanização em conformidade com as condições objetivas postas a cada época, sociedade e classe social” (p. 284).

Para Vigotski, a cultura resulta da vida social e da atividade social humana, sendo que as relações sociais são interiorizadas, tornando-se funções psicológicas

superiores e estruturando socialmente a personalidade; frisa que tanto a composição quanto a estrutura genética e o funcionamento das funções psicológicas superiores são de natureza social (Vygotski, 1931/2012).

Quando Luria (1988), em seu texto sobre o desenvolvimento da escrita da criança, coloca que o ato precede a compreensão, no que diz respeito ao uso de signos, ele quer dizer que as funções psicológicas deixam de operar em suas formas mais primitivas e passam a complexificarem-se conforme recursos sociais são utilizados. A criança passa, a partir do uso de tais recursos, por uma transformação, em que se observa o comportamento e seu componentes essencialmente sociais.

Para Vigotski, o conhecimento, a arte, a ciência são assimilações possíveis por meio do conceito. O pensamento por conceitos é o que torna possível compreender as complexas relações de quaisquer fenômenos. Os conceitos científicos são a forma do ser humano dominar os processos mais complexos da realidade de si e de outrem (Vygotski, 1932/2012).

Com isso, buscamos tornar clara a magnitude dos processos formais de escolarização, visto que o objetivo destes deve estar atrelado à apreensão de conceitos científicos. A intencionalidade da educação deve estar relacionada à socialização do conhecimento produzido e acumulado histórica e culturalmente até então.

No entanto, também considerarmos que a educação está mais do que vinculada, está determinada pelo modo de produção da vida vigente. Assim, é necessário que levemos em conta a relação da educação e da sociedade no cerne do processo de produção e reprodução do capital, sendo que a educação é constituída dialeticamente e está vinculada à superação dos antagonismos sociais (Meira, 2003; Saviani, 2008).

Entre as produções analisadas, chamou-nos a atenção a forma como Santos e Lacomblez (2007) avaliaram a experiência de formação em um curso para pescadores e apontaram algumas questões volitivas e emocionais que constituíram o desenvolvimento dos pescadores, impactando a ZDP. Abreu (2004) também apresentou problemas de aprendizagem que surgiram na sala de aula e diziam respeito a algumas dificuldades dos alunos, atrelando a superação de tais dificuldades à formação de conceitos, habilidades básicas de identificação, generalização e utilização de linguagem adequada.

Com isso, temos a errônea ideia de que a educação ocorre de forma simplista, imediata, como se não fosse constituída no cerne de nossas relações sociais, de nosso modo de produção da vida. Os processos de escolarização não se descolam do plano material, ou seja, em que habilidades possam se desenvolver e problemas possam se resolver magicamente. Questões incontáveis constituem o espaço escolar – ter comida à mesa, modos de garantir a sobrevivência etc. – e permitem a reprodução/superação das dificuldades listadas pelos autores.

Tuleski (2002, p. 91) retoma que a Psicologia não pode desvincular o homem da sociedade, não

pode se esquivar daquilo que constitui o homem, seu comportamento. Para Vigotski, é impossível desconsiderar exatamente o que constitui o ser humano – suas relações sociais concretas. E aqui compreendemos mais uma vez a essencialidade da educação, esta está atrelada a processos conscientes e voluntários, cuja finalidade é o desenvolvimento humano. Os processos formais de escolarização são responsáveis pela sistematização e apropriação dos conhecimentos e devem se ancorar não apenas no “repassse” de conhecimento, mas principalmente na superação das contradições sociais e do modo de produção da vida (Saviani, 2008; Vigotski, 1934/2014).

À guisa de conclusões

Nosso objetivo foi apresentar algumas análises das apropriações do conceito de ZDP e seus desdobramentos para a teoria. As análises aqui apresentadas nos trouxeram questões relativas à apropriação do conceito de ZDP e das outras teorizações apresentadas por Vigotski.

O conceito de ZDP, é preciso dizer, é amplamente divulgado e utilizado pela Psicologia e pela Educação brasileiras, mas ainda é utilizado de forma plana, em que não há uma mobilização de outras questões que constituem a ZDP, ou mesmo desconsiderando a constituição social do desenvolvimento humano.

Buscamos aqui explicitar o caráter e o objetivo dos processos de escolarização, ressaltando a impossibilidade de utilizar o conceito de ZDP sem considerarmos a amplitude das teorizações propostas por Vigotski, cujo objetivo era auxiliar na construção de nova sociedade e de um novo homem, sendo que tal objetivo fundamentava a forma de compreender todos os processos de desenvolvimento.

A apropriação da teoria histórico-cultural deve considerar que ela é constituída de conceitos, métodos e princípios próprios e que os processos de apropriação devem analisar profundamente esses postulados. Apesar de os trabalhos analisados não se posicionarem explicitamente em um ou outro modo de apropriação, foi possível perceber como certos conceitos são apropriados sem o devido cuidado metodológico, realizando aproximações equivocadas ou que contradizem aquilo que a teoria propõe. Parece-nos que uma questão central para a apropriação do conceito de ZDP é a apropriação do método e do conjunto de sistemas teóricos que compõem a teoria histórico-cultural.

Ao utilizar o que foi proposto por Vigotski, é necessário também compreender que ele buscou apresentar um método para o estudo dos fenômenos psicológicos. Sem tais considerações, as teorizações propostas pelo autor e aquilo que produzimos a partir delas tornam-se apenas reproduções de um modo de produção de vida capitalista. Parece-nos impossível utilizarmos quaisquer teorizações vigotskianas sem balizarmos nossas próprias teorizações e práticas para a transformação de uma sociedade e orientando-nos para a constituição de uma Psicologia voltada para o desenvolvimento humano.

Sem a intenção de apontar caminhos estanques e prontos, salientamos a necessidade de aprofundamento de outras pesquisas e do surgimento de outras análises para o avanço da teoria.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo

Appropriations of the Concept of the Zone of Proximal Development and Its Implication

Abstract: The concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), introduced by L. S. Vygotsky, is one of the author's key and widely disseminated concepts, but it still generates significant discussions. The aim of this paper is to present some analyses on how this concept has been appropriated and utilized in Brazilian scientific productions. The ZPD is a concept that helps to understand the development process and how concrete social relationships underpin it. Through the analysis of 74 articles, theses, and dissertations, it was possible to understand that the concept of the ZPD is closely linked to the method Vygotsky sought to employ in his theories and his understandings of the world, human beings, and society. It was also possible to reflect on the essential nature of formal teaching and learning processes, where the ZPD can be used voluntarily and consciously to enhance these processes.

Keywords: Zone of Proximal Development, Vygotsky, Cultural-Historical Theory.

Les appropriations du concept de Zone de Développement Proximal et leurs répercussions

Résumé : Le concept de Zone de Développement Proximal (ZDP), introduit par L. S. Vygotsky, est l'un des concepts clés et les plus diffusés de l'auteur, mais il suscite encore des discussions significatives. L'objectif de ce travail est de présenter quelques analyses sur la manière dont ce concept a été approprié et utilisé dans les productions scientifiques brésiliennes. La ZDP est un concept qui permet de comprendre le processus de développement et comment les relations sociales concrètes le fondent. À partir de l'analyse de 74 articles, thèses et mémoires, il a été possible de comprendre que le concept de ZDP est étroitement lié à la méthode que Vygotsky a cherché à employer dans ses théorisations ainsi qu'à ses compréhensions du monde, de l'être humain et de

la société. Il a également été possible de réfléchir sur le caractère essentiel des processus d'enseignement et d'apprentissage formels, où la ZDP peut être utilisée de manière volontaire et consciente pour améliorer ces processus.

Mots-clés : Zone de Développement Proximal, Vygotsky, Théorie Histórico-Culturelle.

Las apropiaciones del concepto de Zona de Desarrollo Próximo y sus repercusiones

Resumen: El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), introducido por L. S. Vygotsky, es uno de los conceptos clave y más difundidos del autor, pero aún genera discusiones significativas. El objetivo de este trabajo es presentar algunos análisis sobre cómo se ha apropiado y utilizado este concepto en las producciones científicas brasileñas. La ZDP es un concepto que permite comprender el proceso de desarrollo y cómo las relaciones sociales concretas lo fundamentan. A partir del análisis de 74 artículos, tesis y disertaciones, fue posible entender que el concepto de ZDP está estrechamente ligado al método que Vygotsky buscó emplear en sus teorías y a sus comprensiones del mundo, el ser humano y la sociedad. También fue posible reflexionar sobre el carácter esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje formales, en los que la ZDP puede ser utilizada voluntaria y conscientemente para mejorar dichos procesos.

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo, Vygotsky, Teoría Histórico-Cultural.

Referências

- Abreu, R. L. (2004). O processo de aprendizagem da matemática na educação básica: raízes de suas dificuldades e mecanismos para sua superação. *Cadernos do IME – Série Matemática*, 16, 69-80.
- Aguiar, M. A. L. de. (1998). *A Relevância da Linguagem para o Desenvolvimento Humano: Contribuições da Perspectiva Vygotskiana para a Educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Amante, L. (2004a). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: a actividade de escrita. *Análise Psicológica*, 22(1), 139-154.
- Amante, L. (2004b). Interação social e utilização do computador no pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 425-450.
- Barra, A. S. B. (2014). Uma análise do conceito de zona de desenvolvimento proximal. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 12(1), 765-774. doi: 10.5892/ruvrd.v12i1.1328
- Barros, E. M. D. (2013). Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópio*, 11(1), 76-89. doi: 10.4013/cld.2013.111.09
- Bassan, L. H. (2008). *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista].
- Bettencourt, T., & Abade, A. (2008). Mundos virtuais de aprendizagem e de ensino – uma caracterização inicial. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (7/8), 3-16.
- Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista].
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2a Ed.). Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Fitipaldi, C. B. (2006). Conceitos centrais de Vygotsky: Implicações pedagógicas. *Revista Educação*, 1(2), 50-54. Recuperado de <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/33>
- Frade, C., & Meira, L. (2012). Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. *Educação em Revista*, 28(1), 371-394. doi: 10.1590/S0102-46982012000100016.
- Grimes, C., & Schroeder, E. (2016). A atividade docente e a zona de desenvolvimento próximo no estudo da origem da vida. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 167-191.
- Leal, L. C., & Onuchic, L. R. (2015). Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29(53), 955-978. doi: 10.1590/1980-4415v29n53a09.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo, SP: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo.
- Marinho, F. da S. (2018). *Zona de desenvolvimento próximo: uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia].
- Martins, S. T. F. (2002). Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, 8(2), 227-235. doi: 10.1590/S1516-73132002000200007
- Marx, K. (2008). Prefácio (F. Fernandes, Trad.). In K. Marx, *Contribuição à crítica da economia política* (pp. 41-50). São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Móre, S. M. C. (1998). O Mundo da escrita e sua concepção sócio-histórica. *Nuances: estudos sobre educação*, 4, 78-84.
- Neves, B. C. (2011). A interlocução entre teorias como parâmetro para o estabelecimento de uma metodologia para pontos de inclusão digital. *Ciencias de la Información*, 42(1), 23-31.
- Nogueira, C. F. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2).
- Pimentel, S. C. (2002). *Mediação pedagógica para a compreensão da leitura: um estudo em classe de 1ª série do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana; Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial].
- Portilho, E. L., Barbosa, L. M. S., Küster, S., & Pires, V. (2007). Conexões da aprendizagem e do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, 7(20), 13-24. doi: 10.7213/rde.v7i20.4243
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304. doi: 10.29286/rep.v22i49/1.916
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna.
- Sanches, I. (2012). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 135-157.
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal? *Laboreal*, 3(1), 6-14.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados.
- Silveira, S. R., & Barone, D. A. C. (2006). Formação de Grupos Colaborativos em Cursos a Distância via Web utilizando Técnicas de Inteligência Artificial. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 14(2), 29-40. doi: 10.5753/rbie.2006.14.2.%25p
- Toassa, G. (2015). Há um “Materialismo Vygotskyano”? Preocupações ontológicas e epistemológicas para uma marxista contemporânea (Parte I). *Dubna Psychological Journal*, 1, 58-68.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: Eduem.
- Tuleski, S. C., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2013). Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 281-301.
- Veresov, N. (2020). Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky’s Legacy. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 107-117. doi: 10.17759/chp.2020160212.
- Vygotski, L. S. (2012). Problemas de la Psicología Infantil. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (Vol. IV, pp. 249-386. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1932)
- Vygotski, L. S. (2012). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología* (Vol. I, pp. 257-408). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1927)
- Vygotski, L. S. (2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (Vol. III, pp. 9-340). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1931)
- Vygotski, L. S. (2014). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas II: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología* (Vol. II, pp. 9-348). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1934).
- Zanella, A. V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, (2), 97-110.

Recebido: 13/09/2024

Aprovado: 02/02/2025