



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Fabiana da Silva Marinho

**Zona de Desenvolvimento Próximo:
uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito**

**UBERLÂNDIA
2018**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Fabiana da Silva Marinho

**Zona de desenvolvimento próximo:
uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado– do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2018**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3218-2701 pgpsi@fapsi.ufu.br <http://www.pgpsi.ufu.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M338z Marinho, Fabiana da Silva, 1992-
2018 Zona de desenvolvimento próximo [recurso eletrônico] : uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito / Fabiana da Silva Marinho. - 2018.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.304>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. 3. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich) 1896-1934. 4. Crianças - Desenvolvimento. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Fabiana da Silva Marinho

Zona de desenvolvimento próximo: uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada
Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 16 de outubro de 2018

Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. Nilson Berencheim Netto (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

Prof.^a Dr.^a Luciana Haddad Ferreira (Examinadora Suplente)
Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE) – Campinas, SP

**UBERLÂNDIA
2018**

Às preciosas lições e às pessoas imensamente mais preciosas:

Ao vovô Itamir (in memoriam), que me ensinou que um caminho tantas vezes árduo e acidentado deve ser feito com seriedade, mas também com alegria, gentileza e crença em nossa capacidade de transformação.

À vovó Lindaura (in memoriam), que com sua dedicação e entrega integrais à família tão expressas em suas memórias (re)contadas sempre, ensinou-me, na dureza e crueza da vida, a dedicação a tudo em que acreditamos.

À vovó Luzia, que, com sua humildade e simplicidade, me ensinou a encarar as turbulências e os ventos fortes com serenidade, mas também tenacidade.

Ao vovô Valdote (in memoriam), que, nas conversas vespertinas à mesa da varanda, me ensinou a dedicação ao conhecimento e à transformação do mundo por meio dele.

Agradecimentos

Sempre tem gente pra chamar de nós

Sejam milhares, centenas ou dois

Ficam no tempo os torneios da voz

Não foi só ontem, é hoje e depois.¹

Os fatos nos levam a crer que é necessário agradecer a mais pessoas do que o papel é capaz de suportar. Então, a todos aqueles que caminharam junto a mim sinceramente agradeço por contribuírem direta ou indiretamente para que todo o trabalho nesses últimos dois anos resultasse na presente dissertação.

Primeiramente àquela que convocou o que havia de melhor em mim para este trabalho. Em mundo comandado pelo veloz, parece-me quase uma obrigação reconhecer o olhar, que em seus momentos mais furtivos, soube ser a mais absoluta atenção e o mais nobre cuidado. Mais do que aquela que orienta, Silvia – minha querida mestre que levo em meu coração – foi, sobretudo, aquela que compartilhou cada espaço-tempo possível. Aquela que perguntou, inclusive, sobre a dor de cabeça, sobre o trabalho, sobre as dificuldades, enfim, sobre cada detalhe que chegava a seu ouvido. Aquela para qual eu poderia ser apenas mais uma obrigação acadêmica, mas que fez de mim preocupação legítima de quem ensina mais do que pede o Lattes. Não há forma de agradecer cada gentileza dispensada a mim. Que diria eu da maior gentileza de todas, a de me oferecer a mão que sustenta nesse vir-a-ser mestre?

Aos meus queridos e amados mamãe e papai, Joana e Divaldo, que me ofereceram muito mais do que poderiam, que cuidaram e ainda cuidam com tanto carinho e atenção de minha jornada, que se preocuparam e que procuraram apoiar da melhor forma, em suas

¹ Trecho da música Por que nós? de autoria de Marcelo Jeneci e Luiz Tatit (2010).

impossibilidades, tal incursão. Aos irmãos Gustavo, Mariana e Marcel, que me apoiaram, escutaram as lamúrias, convidaram para “espairecer” quando não era mais possível continuar, que aconselharam e persistiram junto de mim. Em especial à Mariana, com quem sempre pude discutir, que ofereceu a escuta para o “quando eu falo eu entendo melhor”, que convidou à reflexão daquilo a que me propus e com quem aprendo todos os dias a árdua tarefa de escrever.

À melhor amiga “arranjada” que a universidade e a timidez já me ofereceram, Luiza (Nelisa, Nuiza, como preferir), agradeço cada cantoria desafinada, risada e choro compartilhados nos ônibus, nas mesinhas do Umuarama e nos cantos outros da vida. Agradeço toda a leveza com que tem colorido minha vida durante os últimos anos, cada segundo compartilhado, cada uma das dores e das delícias de fazermos-nos psicólogas juntas, lado a lado.

Àquele que tem sido uma de minhas grandes inspirações, Bruno, com quem compartilhei desde os primórdios de nossa amizade o apreço pela ciência. Agradeço por ouvir/ler todos os desabafos de quem descobriu que não basta mudar a si mesmo, é necessário também lutar pela transformação do mundo. Sem nossa amizade e todas as nossas discussões, não teria eu hoje a profundidade de uma poça de água depois de um dia de sol escaldante. Obrigada por fazer seu caminho junto a mim e por sempre acreditar em mim muito mais do que eu.

À Thais, que, como diz nossa orientadora, é a irmã feita por gosto na e à Psicologia, agradeço a companhia, não só no percurso Araguari-Uberlândia, mas na vida, em que dividimos as alegrias e os amargores que nos invadem nessa vida acadêmica. À Larice, a quem agradeço a doce e adorável companhia e, principalmente, o incessante convite ao olhar mais humano para o mestrado.

Dos clichês mais bonitos em que poderia tropeçar em meu caminho, à Alessandra agradeço cada momento compartilhado. Ela, que, com tanta maestria, experiencia a vida, emocionando até o observador mais desatento. Forte, vivaz, entusiasmada e com risada incontestavelmente deleitosa de se ouvir: delírios adjetivos que fazem com que eu agradeça o valioso golpe de sorte de nossos caminhos se encontrarem durante o mestrado e de ela poder ouvir-me com tanto carinho e invejáveis tranquilidade e atenção.

Às colegas de trabalho do Núcleo de Atenção à Saúde Mental de Araguari agradeço o companheirismo. Em especial, à Dienay, pelo sorriso cativante que transpassa a mais pura tranquilidade com que ouviu minha caminhada no mestrado; à Luzia, com quem pude compartilhar ao mesmo tempo trabalho e mestrado, em nossos desesperos e discussões extremamente salutares; à Vitória, que compreendeu os momentos de ausência, oferecendo mais do que o apoio necessário; e à Renata, que se atentou a essa caminhada, sempre oferecendo o apoio e a preocupação legítimos, que tantas vezes, entre atendimentos, prontuários e mapas de produtividade, nas correrias e tropeços do dia a dia, soube oferecer o olhar mais cuidadoso, que me contou sobre a sua e se fez em minha jornada.

À Professora Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci e ao Professor Dr. Nilson Berenchein Netto, que contribuíram com considerações valiosas durante todo o percurso do trabalho e se dedicaram à leitura atenciosa desta dissertação.

Legendar o universo, eu bem sei, é o primordial ofício humano. Não se resta calado diante de sua desmedida sedução. E sei mais: o olhar acaricia apenas a superfície das coisas. É preciso atravessar as cascas e buscar batizar o ainda intocável pelo olhar. Para tanto, há que se libertar a fantasia para que ela faça seu percurso até o “dentro” e derrame a luz da palavra.²

²Trecho do livro *Para ler em silêncio*, de Bartolomeu Campos de Queirós, 2007, p. 13.

Resumo

Marinho, F. da S. (2018). *Zona de desenvolvimento próximo: uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

A Teoria Histórico-Cultural e as apropriações desta ainda geram significativas discussões. L. S. Vigotski é um de seus principais teóricos e o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é um dos conceitos mais difundidos dentre aqueles elaborados pelo autor. A partir de questionamentos quanto aos modos como tal conceito pode ser interpretado e sua importância na forma como compreendemos o desenvolvimento humano, nosso objetivo é analisar tanto a utilização quanto as apropriações teóricas do conceito de ZDP em produções científicas publicadas em língua portuguesa e suas decorrências. Para o autor, a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, e toda função psicológica superior (linguagem, pensamento, atenção, memória etc.) constitui-se por meio de um estágio externo de desenvolvimento, uma vez que tais funções se expressam no social. As relações sociais são encontradas geneticamente antes de todas as funções psicológicas superiores e suas relações. A ZDP surge como importante conceito para compreendermos as relações dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. A aprendizagem cria a ZDP e permite a determinação prospectiva da dinâmica do desenvolvimento, ao considerar tanto o que já se produziu quanto o que ainda está em processo de desenvolvimento. A partir de tais considerações, empreendemos um levantamento bibliográfico das produções científicas em língua portuguesa que utilizassem o conceito de zona de desenvolvimento próximo. O levantamento foi realizado nas bases de dados Portal CAPES, *Google Acadêmico* e BVS Psi, sem recorte de data de publicação, com os descritores *zona de desenvolvimento proximal*, *zona de desenvolvimento próximo*, *zona de desenvolvimento iminente*, *zona de desenvolvimento potencial*, *área de desenvolvimento potencial* e *zona de desenvolvimento imediato*. Foram encontradas 1.715 referências. Dentre esses, realizamos um refinamento com a inclusão dos descritores Psicologia e Educação, chegando ao número de 74 artigos, teses e dissertações para compor nossa análise. A análise permitiu-nos algumas considerações no que diz respeito ao conceito de ZDP e sua relação com os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem; à necessidade de uma compreensão da historicidade da obra do autor; à tradução das obras do autor, em que vários trechos foram suprimidos ou modificados; à compreensão vigotskiana de relações sociais e como estas apresentam um caráter imediatista nas obras analisadas; e à concepção de educação que se reflete nas produções e na forma como produzimos ciência. Isso corrobora a importância para que nos atentemos ao que produzimos e como nos vinculamos ao desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. Parece-nos que trabalhar com o desenvolvimento do ser humano sem se atentar às formas gerais de alienação que corroboram uma sociedade de classes e a exploração de uma dessas classes não permite profundas discussões e promoção do desenvolvimento.

Palavras-chave: Zona de Desenvolvimento Próximo; Psicologia Histórico-Cultural; Vigotski.

Abstract

Marinho, F. da S. (2018). *Proximal development zone: an analysis of the scientific productions on the appropriation of the concept* (Master's thesis). Institute of Psychology, Federal University of Uberlândia, Uberlândia.

The Historical-Cultural Theory and the appropriations of this still create significant discussions. L. S. Vygotsky is one of its main theorists and the proximal development zone (PDZ) concept is one of the most widespread concepts among those elaborated by the author. As from the questions about the way in which this concept can be interpreted and its importance in the way we understand human development, our objective is to analyze both the use as the theoretical appropriations of the PDZ concept in scientific productions published in Portuguese language and its consequences. For the author, culture is a product of social life and social activity of the human being, and any higher psychological function (language, thought, attention, memory etc.) is constituted by an external stage of development, once that these functions are expressed in the social. Social relations are genetically found before all higher psychological functions and their relations. The PDZ emerges as an important concept for understanding the relationships of learning and development processes. Learning creates the PDZ and allows the prospective determination of development dynamics by considering both what has already been produced and what is still in the process of development. Based on these considerations, we carried out a bibliographical survey of scientific productions in Portuguese using the concept of zone of proximal development. The survey was carried out in the databases CAPES Portal, Google Academic and BVS Psi Brazil, without date of publication, with the descriptors *proximal development zone*, *imminent development zone*, *zone of potential development*, *potential development zone* and *development immediate zone*. There were 1,715 references. Among these, we performed a refinement with the inclusion of the descriptors Psychology and Education, reaching the number of 75 articles, theses and dissertations to compose our analysis. The analysis allowed us some considerations regarding the concept of PDZ and its relationship with the concepts of development and learning; the need for an understanding of the historicity of the author's work; to the translation of the author's works, in which several passages were suppressed or modified; to the vigotskian understanding of social relations and how these present an immediatist character in the analyzed works; and the conception of education that is reflected in the productions and in the way we produce science. This corroborates the importance for us to look at what we produce and how we are linked to the development of Historical-Cultural Theory. It seems to us that working with the development of the human being without paying attention to the general forms of alienation that corroborate a class society and the exploitation of one of these classes does not allow deep discussion and promotion of development.

Keywords: Proximal Development Zone; Historical-Cultural Psychology; Vygotski.

Sumário

O desenvolvimento histórico de uma pesquisa	13
Capítulo 1_A vida e a obra de Vigotski.....	19
A Psicologia de Vigotski.....	25
Aprendizagem, Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Próximo	45
Capítulo 2_O pesquisar em processo.....	59
Os artigos científicos	63
As dissertações	70
As teses de doutorado.....	71
Capítulo 3_“Nossas palavras de ordem estão em desordem”: o irreconhecível na ZDP .	73
As traduções e as leituras da obra de Vigotski	75
As conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP.....	80
A inoportuna a-historicidade da obra de Vigotski.....	84
Relações sociais, mediação e os processos de escolarização	92
Considerações renitentes	104
Referências.....	109
Apêndice A.....	123
Apêndice B	137
Apêndice C.....	143
Apêndice D.....	147

O desenvolvimento histórico de uma pesquisa

Ao consultar as cenas de minha mais tenra infância, as mais comuns são aquelas ligadas ao contexto escolar. Nasci em uma família coalhada de professores. Mãe, tias, tios, irmã. Era quase um compromisso maquinal que todos os almoços em família fossem regados a conversas sobre sala de aula, provas, notícias escolares. Lembro-me ainda de minha primeira aula de Geografia na antiga 5ª série, em que minha mãe levou toda a turma para o pátio e posicionou 35 braços direitos em direção ao leste para iniciar as aulas de orientação espacial. Ainda na 5ª série, lembro-me de ver todos os colegas indo embora e eu fazendo as tarefas de casa sentada à mesa de professores da escola, esperando a hora em que minha mãe, minha irmã e eu voltaríamos para casa.

Durante o Ensino Médio, dividia meu tempo entre duas escolas: minha manhã era dedicada àquela em que de fato estudava, enquanto a tarde era dedicada a contribuir da forma possível na escola em que minha mãe trabalhava. Nessa mesma época, minha irmã ingressou na universidade para fazer o curso de Letras – e viria, no futuro, a ser também professora.

Por volta de meus 14 anos, fui apresentada ao autor cuja teoria futuramente viria a fundamentar a Psicologia que exerço: Lev S. Vigotski.³ O autor foi-me apresentado naquele momento de maneira equivocada e superficial, por meio de textos que uma tia (a qual eu auxiliava no acesso à plataforma *moodle* de seu curso de Pedagogia) utilizava para fazer trabalhos e atividades em sua faculdade. Foi desse modo que conheci um Vigotski extremamente próximo de Piaget, interacionista, utilitarista, cuja teoria – ironicamente – estava recortada das condições histórico-culturais em que fora produzida. Ainda assim, alguns de seus conceitos chamavam minha atenção, o que faria com que buscasse mais sobre sua teoria nos próximos anos.

³ Optamos por utilizar a grafia *Vigotski*. No entanto, ao citar as obras que contribuem para este trabalho, respeitamos a grafia do nome do autor apresentada em cada obra citada.

Acredito que é possível dizer que ali, pelas condições em que me fora apresentado o autor, por falta de outros conceitos que me auxiliariam numa compreensão mais aprofundada de Vigotski, a Teoria Histórico-Cultural ainda não se constituía como conhecimento presente em minha zona de desenvolvimento próximo⁴ (ZDP). Estava além de minhas possibilidades materiais, naquele momento, apropriar-me de tal conhecimento, podendo apenas vislumbrar uma questão ou outra e, ainda assim, a partir de leituras questionáveis. Isso viria a mudar em alguns anos.

Assim, entre tantas horas vividas dentro da escola ou pensando e conversando sobre tal espaço, ingressei no curso de Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia, distanciada do que se espera comumente de qualquer estudante de Psicologia: a Psicologia Clínica não aparecia como um contexto interessante para mim, o que me fazia buscar espaços em que poderia discutir questões referentes aos contextos escolares, lugar vivido à exaustão por mim, mas ainda capaz de me instigar mais do que qualquer outro. Foi assim que me aproximei da Psicologia Escolar: estágios, trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, projetos de extensão, congressos, palestras, disciplinas optativas. Em tudo que pude, busquei me aprofundar naquilo que dizia respeito ao cotidiano escolar. Junto à Psicologia Escolar, busquei também a Teoria Histórico-Cultural para fundamentar minha formação.

Conforme apropriava-me de outros conhecimentos da Psicologia, bem como de outras esferas, paulatinamente a Teoria Histórico-Cultural constituía (e ainda não totalmente) um conhecimento em minha zona de desenvolvimento próximo, que, aos poucos, vai se consolidando como parte de meu desenvolvimento real (mesmo com a certeza de que ainda há

⁴ O conceito de *zona blijaichego razvitia* foi traduzido de diversas maneiras 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), zona de desenvolvimento próximo (utilizado por Duarte, 2001), zona de desenvolvimento iminente (utilizado por Prestes, 2010). Neste trabalho, optamos por utilizar zona de desenvolvimento próximo.

um longo caminho pela frente). Assim, nesse percurso, saliento algumas experiências que muito colaboraram para que minha caminhada continuasse em direção à Psicologia Escolar e à Teoria Histórico-cultural.

Começo pela disciplina “Psicologia Ciência e Profissão”, ministrada pela professora doutora Silvia Maria Cintra da Silva junto a seus estagiários, no primeiro período; e, no terceiro período, pela disciplina de “Psicologia da Aprendizagem II”, ministrada pela professora doutora Paula Cristina Medeiros Rezende, em que voltei a ter contato com a Teoria Histórico-cultural e com seu principal teórico, Vigotski. Nesse momento, um teórico diferente daquele que conhecera antes, agora marxista, interessado e envolvido na construção de uma nova sociedade e de uma nova Psicologia.

A partir do quinto período, comecei a participar de um projeto de extensão “Parangolé: brincando com arte” coordenado pela professora Paula, em que muitas leituras realizadas tinham como substrato a Teoria Histórico-Cultural. No sexto período, na disciplina “Psicologia Escolar I”, ministrada pela professora Silvia, pude me aprofundar em discussões e leituras da Psicologia Escolar e Educacional; foi também quando tive a oportunidade de iniciar minha participação em um projeto de pesquisa coordenado por ela, “A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior – concepções teóricas e possibilidades de atuação”,⁵ finalizado em 2016, em que tive valiosos encontros com igualmente valiosas parceiras de pesquisa – professora Silvia, professora doutora Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, professora doutora Deborah Rosária Barbosa, mestres Larice Santos Silva e Thais de Sousa Rodrigues – e pude confirmar, assim, o quanto a pesquisa era espaço de grande potência para mim, sendo que tal experiência viria delinear as pesquisas que desenvolveria posteriormente.

Ali iniciava com a professora Silvia uma parceria que renderia para mim os melhores frutos de minha jornada na Psicologia. Além da pesquisa desenvolvida e a partir dela, meu

⁵ A pesquisa foi financiada pelo Edital Universal da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

trabalho de conclusão de curso foi realizado sob sua orientação, em que busquei compreender, à luz da Psicologia Escolar, o ingresso de estudantes que utilizaram cotas no Ensino Superior.⁶

Outra experiência muito cara foi o estágio em docência realizado durante o Mestrado, no segundo semestre do ano de 2017. O estágio foi desenvolvido junto com a professora Silvia na disciplina “Arte e formação de psicólogos”, ofertada aos graduandos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. O estágio constituiu um espaço de ensino e aprendizagem muito valioso, no qual pude incorporar, em um contexto voltado para o processo de ensino e aprendizagem do que conseguimos (re)produzir na coletividade e nas relações assimétricas que se fizeram presentes durante todo o percurso da disciplina.

Tal experiência se mostrou paradoxal: exercia a docência enquanto também ocupava o lugar de aluna. Entre esses dois espaços, um mundo de possibilidades, de ações e de reflexões: emergiam ali processos psicológicos pertinentes à tal experiência que puderam se desenvolver e permitiram novas formações psicológicas. Ainda sobre essas duas experiências (em uma só), todos os seus tensionamentos se colocavam num jogo de sombra e luz, coabitando dois mundos, permitindo o desenvolvimento de um processo que não chegou ao fim.

Fazer parte do cotidiano de uma disciplina, formativa em sua essência, e em que nos dispúnhamos a discutir formação e em que também vivenciei ativamente o processo de formação, fez com que estivesse sempre em confronto com nossa inserção – nossa constituição – nas relações daquela situação formal de aprendizagem. Essa experiência revela o que teoricamente tantas vezes reproduzimos: não há uma simples assimilação dos conhecimentos que constituem tal situação, cuja característica principal é a ressignificação

⁶ Ver Marinho, F. S. da, Silva, S. M. C. da, & Rodrigues, T. de S. (2017). Tempo de ações afirmativas – o ingresso na universidade por meio das cotas. In Silva, F. D. A., Souza, V. A. de, & Buiatti, V. P. (Eds), Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar (pp. 25-46). Curitiba, PR: Editora CRV.

dos conteúdos como dito por Zanella (2014). A apropriação de algo se dá pela perspectiva dos interesses, das possibilidades, da afetividade, dos vínculos estabelecidos por um determinado sujeito, ou seja, das próprias condições do processo de aprendizagem.

Assim, é importante dizer também que a pesquisa foi se mostrando, cada vez mais claramente, como um caminho muito caro para mim. E, a partir desse trabalho de conclusão de curso e do projeto de pesquisa supracitado, meu interesse pelo campo da pesquisa se tornou cada vez mais intenso e o mestrado acadêmico surgiu como o melhor caminho a seguir.

De modo geral, em todo o caminho da graduação e do mestrado, muitas vezes vi-me imersa em questionamentos no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem. O que leva alguém a se apropriar de determinado conhecimento? Como se dá o processo de apropriação dos conhecimentos? Que impacto esse processo gera em nosso desenvolvimento? Quais razões levam determinado conhecimento a ser objeto de interesse para mim e não para o outro? Como a apropriação dos conhecimentos constituem o curso de nosso desenvolvimento? Quais são as consequências dos processos de ensino e aprendizagem?

Encontrei as ressonâncias dessas e de outras questões na Teoria Histórico-Cultural e, em especial, a ZDP surgiu como ponto crucial para alavancar tais reflexões. Sobre isso, a entrada no mestrado se deu com um projeto diferente daquele que tomou a forma da presente dissertação. O objetivo inicial era dar continuidade e aprofundar a pesquisa desenvolvida durante o trabalho de conclusão de curso, buscando, em uma pesquisa de campo, subsídios para pensarmos o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens que ingressam no Ensino Superior a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Isso significa que meu interesse recaía sobre a constituição do estudante universitário. Como o Ensino Superior integra o desenvolvimento humano? Quais seriam as consequências

e que caminhos seriam possíveis para compreendermos a experiência universitária? Para isso, seria necessário compreender profundamente o conceito de ZDP.

No entanto, a revisão bibliográfica realizada nos apresentou questões das quais não conseguimos nos esquivar e que se mostraram expressivas e preponderantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, a partir de uma reorganização do projeto, nosso objetivo foi analisar a utilização e a apropriação teóricas do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) em produções científicas publicadas em língua portuguesa. Com esse objetivo, nosso intuito era compreender (também contribuir para) o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. Compreendemos, dessa forma, que as apropriações do conceito de ZDP podem lançar luz a diversos questionamentos que se fazem presentes neste texto e auxiliar-nos na tarefa de mobilizar este conceito.

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória de Vigotski e a contextualização de sua obra. Em seguida, apresentamos um panorama geral da obra de Vigotski e alguns dos conceitos que o autor desenvolveu e que serão utilizados nas análises. Também apresentamos os vários textos em que o russo desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento próximo e os conceitos mobilizados junto ao de ZDP.

No segundo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que constituíram a pesquisa, como o levantamento bibliográfico foi realizado, as dificuldades e os desafios que encontramos. Nesse capítulo também apresentamos sucintamente cada uma das obras que formam nosso levantamento.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises possibilitadas pela leitura dos trabalhos. Discutimos como se deu a apropriação do conceito de ZDP, sua relação com a aprendizagem e com o desenvolvimento, como a historicidade da obra de Vigotski aparece nas produções e como as traduções afetam esse processo. Por fim, apresentamos nossas últimas considerações para este trabalho, em que apontamos alguns questionamentos possibilitados pela análise.

Capítulo 1

A vida e a obra de Vigotski

A ciência é uma atividade estritamente humana.

Prestes (2010, p. 27)

O trabalho que ora expomos teve o intuito de analisar a utilização teórica do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e suas representações em produções científicas publicadas em língua portuguesa. Assim, acreditamos que seja nossa primeira necessidade apresentar o autor que propõe e desenvolve tal conceito: Lev. S. Vigotski.

A necessidade de apresentar primeiramente Vigotski é esclarecida pela citação de Prestes (2010), que utilizamos como a epígrafe deste capítulo, em que a autora aponta a ligação estreita entre o pensador e sua elaboração teórica. A partir de tal afirmação, podemos entender que ela salienta a impossibilidade de compreendermos completamente uma teoria sem se conhecer e apreender as determinações históricas e culturais de tal teoria. Isso significa dizer que tais determinações constituem a vida do pensador e este elabora sua teoria de acordo com as questões e entroncamentos que surgem em sua materialidade. Para aprofundarmos nossas reflexões acerca do conceito de ZDP é imprescindível que retomemos as laborações de Vigotski e suas contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade que emergia com a Revolução Russa.

Em vista disso, nosso intuito é dizer que Vigotski é um grande pensador russo que fundamentou sua obra a partir das demandas de seu tempo e se direcionava para a produção de uma nova Psicologia, que tivesse o marxismo como base, que servisse à criação de uma nova sociedade, de uma nova educação e de um novo homem, possibilidade que surgia com a Revolução de 1917 (Duarte, 1996; Van der Veer & Valsiner, 1996).

E, para compreender a obra de Vigotski, é imperioso compreender as condições que a constituíram, sendo que ela sofreu influências das condições de trabalho do autor, de seu estado de saúde e, inclusive, da censura que lhe foi imposta e sua conseqüente publicação tardia (Prestes, 2010; Bortolanza & Ringel, 2016).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha, cidade provinciana situada na Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. De origem judaica, sua família viveu em Gomel, que Vigotski consideraria sua cidade natal, ainda na Bielorrússia. Durante os primeiros 15 anos de sua vida, sua educação se realizou em casa com tutores particulares. Tinha acesso a diferentes tipos de informações em seu ambiente familiar, além de aprender diversas línguas (latim, alemão, hebraico, francês, inglês etc.). Isso contribuiu para que Vigotski tivesse contato com materiais, informações e produções de todo o mundo (Prestes, 2010).

Enquanto cursara a Universidade de Moscou, também participou dos cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Interessava-se por compreender o efeito da linguagem sobre os processos de pensamento, o desenvolvimento psicológico do ser humano e, particularmente, as deficiências físicas e intelectuais. Assim, sua formação foi marcada pela interdisciplinaridade, transitando por assuntos diversos, como a literatura, a psicologia, a medicina, a filosofia, as artes e as ciências sociais (Rego, 1995).

Segundo Rego (1995), Vigotski deu início à sua carreira aos 21 anos, época em que escrevia críticas literárias, lecionava e proferia palestras. “O interesse de Vygotsky pela psicologia começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com problemas de crianças com defeitos congênitos” (Rego, 1995, pp. 22-23), sendo que tal experiência o levou a buscar “alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências” (pp. 22-23), com o objetivo de também compreender o processo psicológico humano.

A partir de 1924, Vigotski passou a se dedicar sistematicamente à Psicologia, sendo convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. 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).

Sobre isso, Luria (1988) diz que Vigotski chegou a Moscou e foi convidado a participar, no Instituto de Psicologia na Universidade de Moscou, do grupo de trabalho de Luria e Leontiev – que viria a ser denominado por alguns autores, inclusive pelo próprio Luria, de *troika* –, quando empreenderam “uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo”. O objetivo “era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (Luria, 1988, p.22) para responder às demandas que eram chamados a responder e que foram criadas pela Revolução.

Segundo Duarte (1996), Vigotski era mais que um marxista e um psicólogo, na verdade ele buscava a construção de uma psicologia marxista.

Assim, é um grave equívoco pretender depurar a psicologia de Vigotski de seu marxismo, isto é, de sua Teoria Histórico-Cultural do psiquismo. Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotski procurando distanciá-lo de Marx, devemos procurar compreender o que, da obra deste, fundamenta a obra daquele. [...] As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico. (Duarte, 1996, p. 22).

Vigotski tinha como intuito utilizar o método marxista para estudar os processos psicológicos, “opondo-se frontalmente à utilização de citações e junções ecléticas entre os

clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais, como tentativa de construção de uma psicologia marxista” (Tuleski, 2002, p.16), sendo que

com a instalação do poder dos Sovietes, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. [...] Aos [cientistas, pesquisadores e especialistas] que ficaram, a Rússia socialista apresentou *a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência.* (Prestes, 2010, p. 28, grifos nossos).

Prestes (2010) ainda destaca que no primeiro período pós-revolução, os objetivos da educação foram reformulados para atender aos princípios da revolução e refletir tanto os interesses dos trabalhadores como as necessidades da sociedade que emergia. Assim, a União Soviética voltou todos os seus esforços para a formação do novo homem e de uma nova escola, com bases humanistas, precisando de toda a colaboração possível. Isso significava que havia liberdade e autonomia para aqueles que trabalhavam para isso.

Nesse sentido, Tuleski (2002) aponta que no período entre os anos de 1917 a 1929, posteriormente à Revolução Russa, houve a abertura de um debate de grande amplitude no campo científico; ao passo que, nos anos posteriores a 1929, houve “uma acentuação e endurecimento das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência” (Tuleski, 2002, p. 17). Entre várias implicações, isso provocou a ampliação do nacionalismo e consequentes desconfiança e contestação de quaisquer influências externas.

Entre os anos de 1925 a 1930, os estudos produzidos pelo grupo liderado por Vigotski geraram uma interpretação da consciência que revolucionou as bases das teorias que organizavam o comportamento do homem, uma vez que deslocaram a base da teoria para a fundamentação histórico-cultural. Isto posto, Vigotski, influenciado pelas produções científicas externas e opondo-se aos rumos da União Soviética, sofreu com a perseguição e com as retaliações do regime stalinista, que chegou a proibir a veiculação de suas obras. (Tuleski, 2002).

Nesse sentido, Prestes (2010) aponta que se acredita que Vigotski não sobreviveria muito mais sob o regime stalinista, caso não tivesse sucumbido à tuberculose em 1934. A autora ainda diz que a celeridade da vida do pensador jamais permitirá que conheçamos a real importância de suas produções: “seus textos continuam instigando estudiosos das mais diferentes áreas, assim como foi o diapasão de sua atividade científica, [...] revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época” (Prestes, 2010, p. 54). Somente na década de 1950 as obras do autor voltaram a ser publicadas em seu país, entretanto seus textos eram selecionados e excluíram-se os trechos em que Vigotski criticava a organização da União Soviética após a morte de Lênin (Tuleski, 2002).

A “higienização” realizada no que se refere às discussões marxistas de sua obra acaba por extinguir o caráter materialista e social em sua teoria, o que permite que os conceitos desenvolvidos por Vigotski possam assumir sentidos diversos daqueles referentes às lutas pela transformação da sociedade russa. Desse modo, é importantíssimo que se pontuem as condições históricas da produção do autor, bem como seu compromisso em construir uma psicologia materialista (Tuleski, 2002).

Segundo Prestes (2010), a obra de Vigotski foi tratada com grande desrespeito, resultando em publicações que distorcem o trabalho do autor. Kozulin (1994) chama a

atenção para o fato de o pensador ter sido um estrangeiro tanto na União Soviética quanto no mundo ocidental, sendo rechaçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) por várias décadas e não exercendo qualquer influência sobre a psicologia ocidental até a década de 1960.

Prestes (2010) também faz uma análise das traduções da obra de Vigotski e aponta o quanto interpretações errôneas e distorções foram possibilitadas devido a trabalhos de tradução pouco cuidadosos e/ou com o objetivo de afastar o russo de seu caráter marxista. No que diz respeito à ZDP, a autora indica que as traduções do termo *zona blijaichego razvitia* permitiram diversas distorções na forma de compreender o conceito, inclusive a ideia de que seria possível quantificar a zona de desenvolvimento.

A mesma autora ainda aponta diversas incongruências nas traduções da obra do autor, bem como apresenta algumas questões relativas às publicações em russo que basearam as traduções para a língua portuguesa, tendo trechos recortados e modificados para que as críticas que Vigotski fazia ao regime stalinista e sua aproximação com determinados autores (por exemplo, Lênin, Trotsky e outros que não eram russos) não ficassem claras. Prestes (2010) conta que o livro *Michlenie e retch* (Pensamento e fala) foi o que mais sofreu adulterações em suas publicações posteriores.

Dessa forma, a leitura atual da teoria de Vigotski prioriza alguns aspectos em detrimento de outros que ele intencionalmente tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém recortado historicamente, tem dado margem a inúmeras “interpretações abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade” (Tuleski, 2002, p. 19).

Tuleski (2002) ainda chama a atenção para o fato de grande parte das publicações nacionais enfatizarem a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem; encontrando-se poucos estudiosos, inclusive estrangeiros, que consideram as

influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana. A organização social, as relações sociais de produção como construtoras de uma psique determinada muitas vezes não são analisadas.

Vigotski morreu no dia 11 de junho de 1934, em decorrência da tuberculose, doença que o acompanhava há 14 anos. Ainda que com uma morte precoce, o autor deixou uma variedade de livros, artigos e manuscritos não publicados que constituem seu reconhecimento como fundador da Psicologia Histórico-Cultural, uma “perspectiva singular e inexoravelmente interdisciplinar para a compreensão das relações mutuamente constitutivas entre sujeito e sociedade” (Zanella, 2014, p. 85).

A Psicologia de Vigotski

Segundo Zanella (2014), a Psicologia de Vigotski tinha como fundamento sua análise da crise dessa ciência, o que viabilizou a compreensão e a problematização das ambiguidades e dos empecilhos que a afetavam. Duarte (1996) aponta que, para o autor russo, somente uma psicologia marxista seria capaz de compreender de modo integral o psiquismo humano.

Nesse sentido, Tuleski (2002) salienta que a superação da “velha psicologia” e o advento de uma “nova psicologia”, com a capacidade de extinguir a dicotomia mente-corpo, era a obstinação de Vigotski. No texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, publicado em 1927, o autor fez uma análise das correntes psicológicas e do dualismo mente-corpo presentes na Psicologia, em que tais correntes privilegiavam um aspecto ou outro, analisando pontos positivos e negativos das teorias idealistas. “A análise de Vygotsky sobre o ‘estado da arte’ na psicologia pode ser vista como um prelúdio da Teoria Histórico-Cultural” (Van der Veer & Valsiner, 1996, p. 159).

[...] O que necessitamos encontrar em nossos autores [do marxismo] é uma teoria que nos ajude a conhecer a psique, mas de forma alguma a solução do problema da psique, a fórmula que encerra e resume a totalidade da verdade científica. [...] O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas obtêm-se com base na própria ciência), mas sim o método de construção da hipótese. Não quero saber com pouco esforço, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (Vygotski, 1927/2013, pp. 390-391, tradução nossa).

Assim, segundo Zanella (2014), Vigotski compreendia a Psicologia como uma ciência com a capacidade de explicar as características humanas e os processos psicológicos e sua produção a partir das relações e da cultura.

Na perspectiva de Vygotski e a base epistemológica que a sustenta, portanto, a cultura resulta da atividade humana conjunta, assim como as características singulares de cada pessoa também resultam da atividade social, posto que por seu intermédio o ser humano se objetiva e concomitantemente se subjetiva, ou seja, constitui-se como sujeito. (Zanella, 2014, p. 68).

De acordo com os pressupostos marxistas, a diferenciação do ser humano dos outros animais baseia-se objetivamente no trabalho, pelo qual o homem tem a capacidade de transformar a natureza e a si mesmo. Para Vigotski, seria tarefa da Psicologia estudar e analisar a relação do homem com a natureza a partir de uma perspectiva histórica, que

considerasse essa transformação do homem e da natureza por meio do trabalho (Duarte, 2001; Tuleski, 2002).

A partir da concepção de cultura como um produto da vida social e da atividade social do ser humano, o pensador russo compreendia que toda função psicológica superior (linguagem, pensamento, atenção, memória etc.) passava por um estágio externo de desenvolvimento, uma vez que tais funções se expressam no plano social: “[...] o interno nas formas superiores era forçosamente externo, ou seja, era para os demais o que agora é para si” (Vygotski, 1931/2012, p. 150). Para o autor as relações sociais são encontradas geneticamente antes de todas as funções psicológicas superiores e suas relações, o que o leva a postular

a lei genética do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como 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 o autor, as funções psíquicas dizem respeito à interiorização de relações sociais e fundamentam a estrutura social da personalidade. A apropriação dos bens culturais seria, assim, a principal característica humana, de forma que isso possibilitaria a compreensão da aprendizagem como um elemento imprescindível para que os processos de desenvolvimento se movimentassem (Meira, 2003).

Vigotski (Vygotski, 1932/2012) afirma que o desenvolvimento diz respeito a um processo contínuo, movimentando-se a si próprio, distinguindo-se por apresentar

neoformações, ou seja, um novo tipo de estrutura tanto da personalidade quanto da atividade, modificações psíquicas e sociais que surgem pela primeira vez em cada idade. Todo o processo de desenvolvimento é determinado por essas neoformações.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo está intrinsecamente atrelado às novas organizações das condições concretas de vida que surgem à medida em que o sistema das relações se modifica na vida do sujeito. O autor aponta que há uma atividade que organiza e determina as relações do indivíduo com a realidade, uma atividade dominante que se modifica a cada estágio do desenvolvimento.

A atividade dominante pode ser compreendida como aquela (1) que permite o surgimento e a diferenciação de novos tipos de atividade em um determinado estágio de desenvolvimento; (2) em que há a formação e a reorganização dos processos psicológicos; e (3) que possibilita as modificações psicológicas essenciais da personalidade. Assim, “a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos” (Leontiev, 1978, p. 293), sendo que não há imutabilidade em tal processo, ou seja, o conteúdo dos estágios do desenvolvimento do psiquismo e a atividade dominante dependem das condições históricas e culturais.

Leontiev (1978) afirma que há o surgimento de uma contradição entre o modo de vida e as possibilidades que superam este último, havendo, assim, uma reorganização da atividade – uma crise, uma ruptura, um salto qualitativo no desenvolvimento – e efetuando uma passagem a um novo estágio. Vigotski (Vygotski, 1932/2012) também compreende que esses períodos de desenvolvimento são caracterizados por bruscas modificações e rupturas na personalidade. Além disso, tais períodos se caracterizam também porque essas crises são indefinidas, se formam imperceptivelmente; pelo fato de as crises também revelarem um período de desenvolvimento em que educar a criança se torna uma dificuldade; e devido à

desaceleração do processo de neoformações em períodos de crise, em que processos de extinção e desintegração daquilo que já está formado passam para o primeiro plano.

O autor ainda define as situações sociais do desenvolvimento, as quais se referem à relação específica estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia em determinada idade. Assim, a situação social do desenvolvimento é responsável por regular e determinar todo o seu modo de vida. Isso leva ao estabelecimento da lei geral da dinâmica das idades: “as forças que movem uma ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação de desenvolvimento” (Vygotski, 1932/2012, p. 265, tradução nossa). Isso significa que, ao chegar ao fim de cada idade, novas formações se desenvolvem, modificando toda a estrutura da consciência, levando o sujeito a reconstruir a vida. O autor (Vygotski, 1932/2012) define a periodização a partir das seguintes fases: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade; e crise dos 17 anos.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento, em “Pensamiento y Lenguaje”, o pensador russo (Vygotski, 1934/2014) apresenta um estudo minucioso sobre as relações entre pensamento e linguagem e como tais relações constituem o desenvolvimento. A obra é iniciada com uma análise dos estudos sobre o tema e com um alerta para a necessidade de aprofundamento, tecendo críticas principalmente a Piaget e a Stern, na forma como os autores conceituam e analisam o pensamento e a linguagem. Para o autor, a relação entre os processos de linguagem e de pensamento é inconstante e modifica-se no processo de desenvolvimento quantitativa e qualitativamente.

O autor também aponta as distintas raízes genéticas do pensamento e da linguagem e o fato de desenvolverem-se por caminhos diferentes, sendo que, em determinado momento, produz-se uma interseção entre as duas linhas de desenvolvimento: “a linguagem *se converte*

em intelectual e o pensamento passa a realizar-se por meio da linguagem” (Vygotski, 1934/2014, p. 113, grifos do autor, tradução nossa). Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, “um desenvolvimento não é simplesmente a continuação direta de outro, mas há uma modificação também de sua natureza, passando do desenvolvimento biológico ao histórico-cultural” (Vygotski, 1934/2014, p. 117, tradução nossa).

O pensador russo apresenta os estudos realizados no que se refere à formação dos conceitos. Ele explicita o fato de que todas as funções psíquicas superiores são processos mediatizados, isto é, o emprego de signos orienta e domina os processos psíquicos, o que é incorporado à estrutura de tais funções. No caso da formação dos conceitos, a palavra, signo que orienta esse processo, se converte em símbolo dos conceitos gradativamente, ou seja, passa a representar aquele determinado conceito.

Nesse sentido, Vigotski explica que até aquele momento, os estudos do processo de formação de conceitos seguiam uma linha mecanicista ou teleológica, ou seja, considerando apenas as relações mecânicas e fisiológicas ou ainda a partir da finalidade do processo. Até então, os avanços científicos revelavam as raízes genética, funcional e estrutural de tal processo e não eram o bastante para explicar o complexo processo sobre o qual se debruçava:

Do mesmo modo que não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana dirigida a um fim dizendo que as necessidades e as tarefas próprias dos seres humanos o impulsionam, mas sim considerando o uso dos instrumentos e meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ocorrer; o problema central da explicação das formas superiores do comportamento diz respeito aos meios com os quais o homem domina o processo do próprio comportamento (Vygotski, 1934/2014, p. 125, tradução nossa).

Assim, Vigotski, a partir de alguns estudos de outros pesquisadores examinados por ele, apresenta o fato de que apenas na adolescência chegamos ao pensamento por conceitos, sendo que o processo de formação destes é caracterizado pela produção e não pela reprodução, não havendo a possibilidade de que seja fundamentado pela perspectiva associativa apenas. O surgimento e a configuração do conceito se dariam no curso de uma operação complexa que está voltada para a solução de alguma questão, ou seja, apenas as condições externas e a ligação de cunho mecânico entre objeto e palavra são insuficientes para que o conceito apareça (Vygotski, 1934/2014).

A partir de tais considerações, o autor apresenta um estudo do processo de formação dos conceitos em que busca as raízes deste. Assim, compreende as funções psicológicas superiores como processos mediados, que incorporam à própria estrutura o emprego dos signos, isto é, estes são o meio fundamental para orientar e controlar tais processos. E, na formação de conceitos, a palavra surge como o signo, uma vez que “atua como meio de formação dos conceitos e se converte mais tarde em seu símbolo” (Vygotski, 1934/2014, p. 126).

O autor (Vygotski, 1934/2014) chega, então, a uma precípua conclusão, de acordo com as investigações que analisa, que diz respeito ao fato de o desenvolvimento dos processos que podem levar à formação de conceitos se originar na primeira infância; porém as funções intelectuais que fundamentam psicologicamente este processo amadurecem e se desenvolvem apenas na adolescência. Antes de tal idade, há formações intelectuais originais e semelhantes aos conceitos, talvez coincidentes funcional e aparentemente. No entanto, tais formações, equivalentes funcionais dos conceitos, se diferenciam destes em sua natureza psicológica, sua composição, sua estrutura e seu modo de atividade.

A tese que guia todas as investigações realizadas por Vigotski (Vygotski, 1934/2014) é a de que o desenvolvimento do pensamento conceitual é determinado pela formação dos conceitos. O uso funcional das palavras ou de outros signos como meio de orientação ativa da atenção, de análise, de abstração e de síntese de atributos é parte fundamental e imprescindível de todo o processo de formação de conceitos. Este processo, por sua vez, resulta de uma atividade complexa de manejo da palavra (ou de outros signos) e na qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

O processo de formação de conceitos não pode reduzir-se à associação, à atenção, à representação, à inferência ou às tendências determinantes, se bem que todas essas funções são indispensáveis no complexo processo de síntese que é a formação de conceitos. De acordo com as investigações precedentes, o que é central neste processo é o uso funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente domina e dirige suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a a resolver determinada tarefa (Vygotski, 1934/2014, p. 132, tradução nossa).

As funções psíquicas elementares participam desse processo, não como processos independentes, que funcionam de acordo com suas próprias leis, mas mediadas pelo signo e orientadas para a solução de um problema, formando uma nova combinação, uma nova síntese, que leva cada função a adquirir seu efetivo valor funcional. No entanto, o conceito é impossível sem a palavra, ou seja, o momento central desse processo é o emprego funcional da palavra como signo, isto é, como meio de formação do conceito.

Compreende-se, então, o processo de formação de conceitos como um novo tipo de atividade, que não pode ser reduzida a vínculos associativos e tem como principal

característica “a transição de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos” (Vygotski, 1934/2014, p. 134, tradução nossa). A partir disso, Vygotski estabelece esquematicamente três fases basilares, compostas, cada uma delas, de várias etapas.

A primeira fase diz respeito à formação de um amontoado desordenado, objetos agrupados sem suficientes conexões entre os elementos integrantes, o que deixa clara a extensão difusa do significado da palavra ou do signo. O significado da palavra, ainda não definido totalmente, refere-se a elementos individuais que se relacionam entre si de alguma maneira e conglomeram-se disforme e sincreticamente. A criança apresenta uma tendência de fundir elementos baseando-se em percepções ao acaso, ou seja, substitui as insuficientes conexões objetivas pela superprodução de conexões subjetivas, sendo que estas últimas são primordiais para o desenvolvimento do processo em que tais conexões são selecionadas à medida que correspondem à realidade.

Nesta fase, os significados das palavras infantis recordam o significado das palavras dos adultos; isso acontece pelo fato de que esses amontoados de objetos sincréticos e desorganizados refletem em certa medida as relações objetivas, ao passo que estas relações objetivas coincidem com os vínculos da percepção da criança. Entretanto, esses processos resultam de operações diferentes no pensamento do adulto e no pensamento da criança.

Essa fase se divide em três etapas. A primeira etapa corresponde ao período de provas e erros do pensamento infantil, a escolha dos objetos acontece ao acaso e é instável. A segunda etapa diz respeito à formação da imagem sincrética, que tem como base as contiguidades espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação perceptiva mais complexa por vínculos subjetivos. Na terceira etapa, a imagem sincrética tem uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado dos elementos de diferentes amontoados prévios. Cada elemento da série sincrética representa algum grupo de objetos, mas ainda precisam de coerência interna.

Para o autor russo (Vygotski, 1934/2014), a segunda fase corresponde ao pensamento por complexos e caracteriza-se pela unificação e generalização de objetos particulares, ordenamento e sistematização de toda a experiência a partir da relação de cada objeto com o grupo que integra. As generalizações criadas representam complexos de objetos particulares concretos, agora por vínculos objetivos que existem realmente entre os elementos do grupo, isto, é deixam de ser unificados à base de vínculos subjetivos que surgem de impressões. A criança começa a unir elementos homogêneos em um grupo comum, formando com elas complexos de acordo com as relações objetivas descobertas. Esse pensamento já se constitui coerente e objetivo.

O complexo tem como base uma relação concreta e real entre seus integrantes, diferente das relações abstratas e lógicas que são base do pensamento em conceitos, ou seja, os complexos pertencem ao plano do pensamento real-concreto e, por isso, as conexões que os fundamentam e que se estabelecem a partir deles ainda não são uniformes. A generalização construída no pensamento por complexos pode ser qualquer uma, são vínculos reais múltiplos. *“O conceito reflete uma única conexão entre os objetos, uma relação relevante uniforme, enquanto o complexo reflete uma conexão prática, casual e concreta”* (Vygotski, 1934/2014, p. 139, grifos nossos, tradução nossa).

Os complexos são divididos em cinco tipos principais. O primeiro tipo de complexo é denominado *associativo*, uma vez que se fundamenta em qualquer vínculo associativo com qualquer traço observado no objeto (núcleo de um futuro complexo). Qualquer relação concreta descoberta, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto é suficiente para que tal objeto seja incluído e designado de acordo com o complexo. Não há necessariamente uma relação entre os objetos, sendo que o único motivo para a generalização é a afinidade real de um objeto com o núcleo.

O segundo tipo de complexo é caracterizado por combinações de objetos e imagens concretas em grupos especiais – coleções. Os diversos objetos concretos são combinados segundo o princípio de complementação mútua, formando um complexo constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam. “*A heterogeneidade dos componentes, sua mútua complementaridade e seu agrupamento como coleção*” (Vygotski, 1934/2014, p. 141, tradução nossa – grifos do autor) caracterizam esse tipo de complexo. O que difere este do tipo associativo é a não inclusão de objetos repetidos, isto é, um objeto é eleito como representante para todo o grupo, não há associação por semelhança, mas sim por contraste. Os objetos são adicionados à coleção a partir da complementaridade no sentido funcional-prático que oferecem a tal formação. “*O Complexo-coleção é a generalização de coisas sobre a base de sua coparticipação em uma mesma operação prática, com base na sua cooperação funcional*” (p. 142 – tradução e grifos nossos).

Após o complexo-coleção, há o complexo em cadeia. Sua construção se dá segundo a combinação dinâmica e sequencial de determinados elos singulares de uma cadeia e da transmissão do significado através de elos isolados dessa mesma cadeia. Nesse tipo de complexo, ocorre uma modificação frequente do principal traço, sendo que o significado da palavra também muda através dos elos da cadeia. Cada elo está unido ao anterior e ao posterior, de forma que a característica mais importante desse complexo se refere ao fato de que o atributo que une um elo ao anterior pode ser completamente diferente do atributo que une tal elo ao seguinte. A conexão associativa entre elementos diferentes baseia tal complexo, mas cada elo tem a importância na cadeia, de forma que qualquer atributo pode passar a ser a associação para uma nova série.

Isso, de acordo com Vygotski (Vygotski, 1934/2014) evidencia o caráter perceptivo-figurativo concreto do pensamento por complexos. Cada objeto se incorpora ao complexo em cadeia como objeto integral, com todos os seus atributos, sendo que o traço não desempenha

papel específico, sua relevância está contida em seu valor funcional. O centro estrutural do complexo pode estar ausente, uma vez que cada elemento pode se relacionar com outros. O complexo não está sobreposto aos seus elementos, mas sim fundido aos elementos concretos que o integram.

Diz o autor (Vygotski, 1934/2014, p. 144, tradução nossa, grifos do autor):

Essa fusão do geral e do particular, esse *amalgama psíquico*, como foi chamada por Werner, constitui a característica distintiva essencial do pensamento em complexo, no geral, e do complexo em cadeia, em particular. De fato, o complexo é inseparável do grupo concreto dos objetos que forma e com o qual se funde de imediato; devido a ele, só pode adquirir um caráter indeterminado, confuso.

O complexo difuso é o quarto tipo, que se distingue pelo fato de que a combinação de elementos concretos e complexos se dá por meio de vínculos difusos e indeterminados. O traço fundamental do complexo difuso diz respeito ao início da superação dos limites concretos e práticos da experiência da criança. Assim, a criança apresenta generalizações difusas, sendo que os traços que fundamentam o complexo são escorregadios e mutáveis imperceptivelmente. Não há contornos ou limites precisos, levando a uma universalidade de conexões. É importante dizer que ainda assim tais complexos guardam semelhança com os complexos concretos: a criança ainda está limitada às relações visuais e concretas entre objetos. A diferença consiste nas associações de coisas estranhas ao conhecimento prático da criança, apoiadas em traços indeterminados e incorretos.

O quinto e último tipo de complexo é denominado de pseudoconceito; é uma forma que espelha o desenvolvimento progressivo e o prospectivo, é uma generalização que se assemelha ao conceito, mas sua essência é muito diferente. É um complexo composto por

objetos concretos, baseado na associação limitada a uma única relação. Entretanto, há praticamente uma coincidência entre o pseudoconceito e o conceito, isto porque os significados estáveis e precisos estabelecidos socialmente orientam o desenvolvimento das generalizações infantis, “a criança não elege o significado da palavra, ele é dado no processo de comunicação verbal com os adultos” (Vygotski, 1934/2014, p. 150, tradução nossa). O pseudoconceito é considerado uma etapa primordial para o desenvolvimento, finaliza a segunda fase e inicia a terceira fase do pensamento infantil, sendo o elo entre elas, entre o pensamento concreto e o abstrato da criança. E isso se deve ao fato de que

cria-se no desenvolvimento intelectual da criança uma situação genética singular, que é mais uma regra geral do que uma exceção no desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação singular consiste, na realidade, em a criança começar a operar com conceitos e a utilizá-los na prática antes que tenha consciência deles. Os conceitos “em si” e “para os outros” se desenvolvem antes que “para si mesmo”. O conceito “em si”, contido no pseudoconceito, é a principal premissa genética para o desenvolvimento do verdadeiro conceito. (Vygotski, 1934/2014, pp. 151-152, tradução nossa).

Segundo o autor (Vygotski, 1934/2014), o pensamento infantil por complexos é a primeira raiz do processo de formação de conceitos, mas há uma segunda raiz, a qual diz respeito à terceira grande fase da evolução do pensamento: o pensamento por conceitos. O autor ressalta que as etapas da terceira fase não respeitam cronologicamente a superação do pensamento por complexos.

O conceito, para o autor russo (Vygotski, 1934/2014), pressupõe que determinados elementos sejam reunidos e generalizados, bem como abstraídos e considerados como elementos particulares, fora dos vínculos concretos e reais. Divergindo do pensamento por

complexos, em que há a ausência da abstração e um excesso de conexões, o conceito se fundamenta tanto em processos analíticos quanto em processos sintéticos. Isso significa que a função genética dessa fase é desenvolver o desmembramento, a análise e a abstração. Em um primeiro momento desta terceira fase, manifesta-se um processo de abstração nítido pela primeira vez, ainda que mal diferenciado. Isso resulta do processo em que se produz uma reunião de diversos objetos concretos, apoiada na extrema semelhança entre seus traços, mas, como essa semelhança nunca é total, os traços que refletem essa similitude passam ao centro da atenção, abstraíndo-se eles dos outros traços.

Outra etapa importante do desenvolvimento dos conceitos se refere aos conceitos potenciais, em que um grupo de objetos é reunido tendo em vista apenas um atributo. O conceito potencial é uma formação pré-intelectual que surge precocemente. Tais conceitos são considerados potenciais por conta de sua atribuição prática a determinados objetos e de sua abstração discriminante, ou seja, *“são conceitos em suas possibilidades, mas não foram convertidos nessas possibilidades. Na realidade, não são conceitos, mas podem chegar a ser”* (Vygotski, 1934/2014, p. 168, tradução nossa, grifos nossos).

Os conceitos potenciais são caracterizados pelo fato de que os atributos que levam à inclusão de algum objeto a um conjunto foram abstraídos dos traços concretos aos quais estão ligados. Esses conceitos são importantes para a evolução do pensamento infantil, uma vez que, a partir da abstração de um traço, a criança destrói o vínculo e a situação concretos, fato imprescindível para novas reuniões de atributos em novas bases. Para que ocorra a formação dos conceitos verdadeiros, é necessário que a criança domine o processo de abstração e desenvolva o pensamento por complexos (Vygotski, 1934/2014).

O conceito surge com a nova síntese de vários atributos que haviam sido abstraídos e quando tal síntese se transforma na principal forma de pensamento e é utilizada para perceber e atribuir sentido à realidade. Isso quer dizer que a palavra tem função imprescindível na

formação do conceito. O autor ainda chama atenção para o fato de que mesmo após a dominação das formas superiores de pensamento, as outras formas mais elementares não são perdidas, mas continuam ativas. No processo de formação real dos conceitos, o movimento de cima para baixo, do geral para o particular e do topo da pirâmide para a base é tão característico quanto o processo inverso de ascensão aos apogeu do pensamento abstrato (Vygotski, 1934/2014).

A partir disso e de um estudo experimental, Vigotski (1934/2014) se debruçou sobre a questão dos conceitos científicos (adquiridos durante o processo de assimilação dos conhecimentos científicos) e dos conceitos espontâneos (adquiridos na experiência direta, se referem à linguagem cotidiana). Em seus estudos, o autor russo chega a uma hipótese: os conceitos científicos e os conceitos espontâneos seguem linhas de desenvolvimento diferentes. Enquanto o conceito científico, a partir de uma definição verbal primária e de um sistema organizado, descende ao concreto, o conceito espontâneo ascende do concreto às generalizações.

O desenvolvimento do conceito científico ocorre no processo de instrução; neste há a colaboração do adulto para com a criança, o que leva ao amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança.

A singular cooperação entre criança e adulto é um aspecto crucial do processo de instrução, junto com os conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema. Esses fatores explicam a maturação prematura dos conceitos científicos e também o fato de que o nível de seu desenvolvimento intervenha como uma *zona de possibilidades* muito próximas aos conceitos cotidianos, abrindo-lhes o caminho e preparando seu desenvolvimento. (Vygotski, 1934/2014, p. 183, grifos e tradução nossos).

Assim, encontramos, em um mesmo estágio de desenvolvimento, aspectos fortes e fracos tanto nos conceitos espontâneos quanto nos conceitos científicos. Os conceitos cotidianos mostram-se fracos no que diz respeito à incapacidade de abstração e os conceitos científicos apresentam um verbalismo e um precário vínculo com o concreto como aspectos fracos.

Em uma perspectiva psicológica, o conceito é um ato de generalização e se desenvolve essencialmente a partir da transição de uma estrutura de generalização para outra e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dos conceitos científicos surge e se forma a partir de uma excepcional tensão da atividade do pensamento, levando tais conceitos a apresentarem todas as peculiaridades do pensamento concreto da criança.

Os conceitos científicos manifestam traços contrários aos apresentados pelos conceitos espontâneos, assim como traços comuns, tendo em vista que não são processos isolados e influenciam-se o tempo todo. Isso quer dizer que, ao desenvolverem-se, os conceitos científicos têm como base determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, sendo que estes também não estão alheios à formação dos conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos alude a um único processo, realizado em diferentes particularidades.

Os processos de ensino e aprendizagem constituem um fator crucial para o desenvolvimento dos conceitos científicos, mas o surgimento destes depende das formas mais elementares de generalização (anteriores à escolarização). Isso leva às relações extremamente complexas e positivas entre os processos de instrução e o desenvolvimento dos conceitos; não havendo espaço para antagonismos, a educação passa a figurar como uma das fontes de

desenvolvimento mais relevantes. É de se esperar que o ensino seja uma das fontes principais de desenvolvimento dos conceitos, orientando tal processo (Vygotski, 1934/2014).

Quatro grupos de dados, segundo o autor (Vygotski, 1934/2014), permitem afirmar que os conceitos científicos e os conceitos espontâneos se manifestam de modos diferentes por meio de operações intelectuais também diversas: 1) os conceitos científicos se formam no processo de ensino e aprendizagem e se distinguem dos espontâneos por manterem relações diferentes com a experiência direta, sendo que a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos são completamente diferentes; 2) a formação dos conceitos científicos – assim como a formação dos conceitos espontâneos – apenas se inicia no momento da assimilação de um significado pela primeira vez. Há relações análogas entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos científicos, mas eles também apresentam relações distintas com o objeto. O desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos pressupõe a diferenciação dos próprios processos intelectuais que os baseiam e a apropriação do sistema de conhecimentos científicos pressupõe elaborações conceituais bem desenvolvidas por meio da experiência; 3) o estudo dos conceitos científicos reúne as qualidades dos métodos existentes de análise da formação de conceitos e permite a análise experimental do conceito real; 4) os processos de ensino e aprendizagem têm função preponderante para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Na idade escolar, os conceitos cotidianos são caracterizados pela falta de consciência acerca do próprio pensamento, o que fundamenta a lógica do pensamento infantil. A criança realiza diversas operações lógicas que surgem espontaneamente no curso de seu pensamento, mas isso não acontece com operações completamente análogas quando precisa realizá-las de forma intencional. A interpretação inconsciente e a utilização espontânea dos conceitos dominam a lógica infantil na idade escolar, sendo que o desenvolvimento consiste na socialização do pensamento e no desaparecimento gradual disso. É precisamente nessa idade

que as funções psicológicas superiores passam a ser a questão central do desenvolvimento, as quais apresentam como traços essenciais a tomada da consciência e a voluntariedade. Qualquer função é dominada ao passo em que se intelectualiza.

O desenvolvimento psicológico da criança não diz respeito tanto ao aperfeiçoamento de funções determinadas, mas sim às modificações das conexões e das relações interfuncionais, em que se produz o desenvolvimento de cada função. Ou seja, a consciência se desenvolve como um todo, sua estrutura se modifica a cada nova etapa, bem como as relações estabelecidas entre as funções envolvidas. “O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário”, o que nos leva a compreender que *“a modificação das conexões interfuncionais, isto é, a modificação da estrutura funcional da consciência, é o que constitui o aspecto central de todo o processo de desenvolvimento psicológico”* (Vygotski, 1934/2014, pp. 209-210, tradução nossa, grifos do autor).

Nesse sentido, Vygotski afirma que a consciência e o domínio são próprios do desenvolvimento superior das funções psicológicas. Tanto a consciência quanto o domínio

surgem tarde, necessitam de um estágio precedente de funcionamento não consciente e involuntário desse tipo de atividade da consciência. Para se tomar consciência é preciso ter consciência daquilo de se deve tomar consciência. Para dominar há que dispor daquilo que deve ser submetido à nossa vontade (Vygotski, 1934/2014, p. 211, tradução nossa).

Em vista disso, os conceitos da criança em idade escolar não são ainda conscientes ou voluntários, mas o surgimento dos pré-conceitos (conceitos de caráter não-consciente) se dá exatamente nesta idade e se desenvolve em seu percurso. A generalização do próprio processo

da atividade possibilita diversificadas atitudes em relação a ela, assim tal processo destaca-se da atividade geral da consciência. As generalizações implicam, em determinada medida, na seleção de um objeto, ou seja, na tomada de consciência, entendida como uma generalização, levando ao domínio, à apropriação.

Com isso, “no fundamento da tomada de consciência está a generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz a seu domínio” (Vygotski, 1934/2014, p. 213, tradução nossa) e nisto se reflete a função peremptória do ensino. O surgimento da tomada de consciência concerne ao desenvolvimento dos conceitos científicos, ela se dá no âmbito destes.

A tomada de consciência se refere à generalização e isso torna evidente que esta, por sua vez, diz respeito à formação de conceitos superiores, sendo que a generalização pressupõe que determinado conceito esteja situado em um sistema de vínculos de generalidade. Dessa forma, sistematização e tomada de consciência dos conceitos caracterizam a generalização. Apenas em um sistema o conceito tem a possibilidade de adquirir voluntariedade e consciência. A consciência e a sistematização são sinônimas no que se refere aos conceitos, enquanto espontaneidade, ausência de consciência e ausência de sistematização dizem respeito à natureza dos conceitos espontâneos (Vygotski, 1934/2014).

O autor chama a atenção para o fato de que a relação de dependência dos conceitos científicos quanto aos conceitos espontâneos, bem como a influência exercida pelos primeiros nestes últimos se devem às relações estabelecidas entre o conceito científico e o objeto. Essas relações entre o objeto e o conceito científico são mediadas por meio de outros conceitos, isto é, incluem as relações com o objeto, com outros conceitos, com elementos primários do sistema de conceitos (Vygotski, 1934/2014).

A partir de tais colocações é possível compreender a relevância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento. Fundamentalmente,

o problema dos conceitos não-espontâneos e, em particular, o dos conceitos científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não-espontâneos por meio da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento. (Vygotski, 1934/2014, p. 218, tradução nossa).

Com isso, voltamos à questão dos conceitos científicos e espontâneos. Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na idade escolar, chegou à conclusão de que o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa os conceitos espontâneos em uma mesma faixa etária. O autor compreende que isso se deve à consciência e à voluntariedade necessárias para que a criança expresse algo que realiza espontaneamente, ou seja, há uma dificuldade imposta ao realizar determinada atividade quando se exige que esta seja realizada conscientemente. No caso dos conceitos científicos, estes são elaborados sempre em colaboração, ou seja, a partir de um processo de aprendizagem e, ao mobilizar tais conceitos, a criança recorrerá à imitação ou às colaborações.

Em um segundo momento, de acordo com os estudos do pensador russo, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos supera o desenvolvimento dos conceitos científicos e isso concerne à influência que estes exercem sobre os conceitos espontâneos, fazendo com que os últimos sejam reconstruídos e se estruturam a partir das formações possibilitadas pelos primeiros. Assim, corroboramos a relação dos conceitos científicos e espontâneos, de forma que o desenvolvimento destes propiciam o desenvolvimento daqueles e vice-versa, salientando, entretanto, que eles seguem caminhos opostos no desenvolvimento. Os conceitos espontâneos são conscientizados e utilizados de forma voluntária tardiamente; há um conceito e a consciência de um objeto, mas não o conceito em si, já que 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.

Retomamos a estreita interdependência dos conceitos científicos e espontâneos, mesmo que sigam caminhos opostos. A apropriação dos conceitos científicos depende de que os espontâneos alcancem determinado nível que possibilite a tomada de consciência. Já o desenvolvimento dos conceitos espontâneos vincula-se ao caminho percorrido pelos conceitos científicos. Enquanto os conceitos espontâneos percorrem parte do caminho, originando as estruturas necessárias para o desenvolvimento dos conceitos científicos, estes também percorrem a outra parte do caminho, ainda inexplorada pelos conceitos espontâneos, criando as condições para que o desenvolvimento destes continue.

Assim é possível compreender que a força dos conceitos científicos reside em seu caráter consciente e voluntário, suas propriedades superiores, sendo este o ponto fraco dos conceitos espontâneos. Estes têm sua força em seu emprego concreto, na experiência, exatamente a fraqueza dos conceitos científicos. A relação entre o desenvolvimento desses dois processos se refere à outra relação, entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Os conceitos científicos permitem a superação da fragilidade dos conceitos espontâneos e estes permitem, por sua vez, a superação da fragilidade dos primeiros, a partir da mediação de outrem.

Aprendizagem, Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Próximo

*Porque também os conceitos são somente
desenhos, fotografias, esquemas da realidade
e ao estudá-los estudamos modelos dessa*

última, assim como mediante uma planta ou um mapa geográfico estudamos um país ou uma cidade estranha.

(Vigotski, 1996, p. 231).

Sendo o desenvolvimento fundamentalmente cultural e a gênese das funções psicológicas superiores social e não biológica (Vygotski, 1931/2012), compreendemos que os conhecimentos produzidos pela humanidade medeiam o desenvolvimento. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento diz respeito a todo o processo de construção do sujeito – humanização do indivíduo (inter e intrapsiquicamente). A aprendizagem, por sua vez, constitui-se parte do processo de desenvolvimento (intrinsecamente) no que diz respeito aos processos intersíquicos – aquilo que o sujeito (re)produz na interação e no coletivo, orientando e estimulando processos internos de desenvolvimento.

E, para que entendamos com clareza como o conceito de desenvolvimento é perscrutado por Vigotski, nos é impossível não apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Esta última conceituação permite acessar, na Teoria Histórico-Cultural, como os processos de desenvolvimento dizem respeito à apropriação dos bens culturais, produzidos no curso da história, o que é possível apenas por meio dos processos de aprendizagem.

Isso significa que o desenvolvimento se refere ao percurso humano de realizar determinadas atividades – primeiramente de forma coletiva para, posteriormente, realizá-las de forma individualizada, sempre dependente da realidade vivida pelo sujeito. Segundo Vygotsky (1930/2004, par. 30), é atribuição fulcral da educação a transformação do homem, uma vez que “as novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem”.

Além disso, outro fator que nos leva a discorrer sobre a ZDP é a importância deste conceito para o presente trabalho. Uma vez que era nosso intuito analisar como esse conceito é utilizado na produção científica publicada em língua portuguesa, é substancial que compreendamos como Vigotski mobiliza tal conceito, em que textos do autor tal conceitualização aparece e como é utilizado por ele.

Por conseguinte, apresentamos agora um panorama geral do que Vigotski produziu sobre a ZDP e das outras questões trabalhadas pelo autor ao tratar deste. Para isso, utilizamos o levantamento apresentado por Prestes (2010), dos textos em que o conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece nas produções do autor russo⁷ e que nos leva a crer que o conceito de ZDP foi elaborado apenas nos últimos anos de vida de Vigotski. Freitas (2001) chama a atenção para o fato de o autor utilizar o conceito de ZDP em várias situações, todavia de modo passageiro, nos dois anos que antecederam sua morte. Nesse período, como aponta Chaiklin (2011), ele apresenta formulações que não são plenamente coincidentes, não constituem uma vasta elaboração teórica e é de suma relevância considerar que não temos acesso a toda obra produzida pelo russo, uma vez que muitos manuscritos se perderam ou não

⁷ De acordo com Prestes (2010), os textos em que o conceito é trabalhado são: (1) *Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka* (A brincadeira e o seu desenvolvimento psíquico da criança), de 1933; (2) *O pedologuitcheskom analise peagoguitcheskogo protsessa* (A análise pedológica do processo pedagógico), de 1933; (3) *Razvitie jiteiskirh i nautchnirh poniatu v chkolnom vozraste* (Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar), de 1933; (4) *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função do ensino), de 1933; (5) *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar), de 1934; (6) *Obutchenie i razvitie v dochkolnom vozraste* (O ensino e o desenvolvimento na idade pré-escolar), de 1933; (7) *Problema vozrasta*, de 1934-1935; e (8) *Michlenie i retch* (A construção do pensamento e da linguagem), de 1934.

foram publicados, além dos trechos de vários textos que foram censurados pelo regime stalinista.

Compreendemos que Vigotski foi ampliando, em cada um de seus textos, o conceito de zona de desenvolvimento próximo, entretecendo vários outros conteúdos da Teoria Histórico-Cultural, sendo que sua obra resulta num emaranhado de teorizações que seguem um método histórico-dialético, o que permite uma perspectiva cujo substrato é uma compreensão marxista de homem e de mundo.

A primeira aparição do termo *zona blijaichegorazvitia* na obra de Vigotski de que temos conhecimento ocorre no texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Neste texto, a conceituação é pouco desenvolvida, já que os enfoques são a brincadeira e o desenvolvimento.

Ainda sobre o texto em que há essa primeira ocorrência, Vigotski (1933/2008) desenvolve suas ideias sobre o que seria a brincadeira, fazendo um contraponto com o que havia se proposto sobre o assunto a sua época. Para o autor, a brincadeira é uma atividade em que a criança cria uma situação imaginária e, apesar de não ser uma conceituação nova para a brincadeira, analisava-se a situação imaginária como um dos modos de se brincar, conferindo-se à situação imaginária um significado secundário. A partir disso, Vigotski elabora seu texto discutindo os três momentos em que tal explicação se mostra insuficiente para compreender a brincadeira.

O primeiro momento diz respeito ao perigo de uma abordagem intelectualista, em que se compreende a brincadeira como ação simbólica. O segundo refere-se à brincadeira compreendida como processo cognitivo, ficando à margem o momento afetivo da brincadeira e o momento da atividade. O terceiro momento relaciona-se à necessidade de entendermos aquilo que se promove no desenvolvimento com o auxílio da brincadeira (Vigotski, 1933/2008).

O conceito de ZDP aparece no terceiro momento, em que, segundo Vigotski (1933/2008), esta é criada pela brincadeira, na qual a criança sempre está para além de sua idade, de seu comportamento cotidiano, possibilitando-lhe um salto acima de tudo aquilo de que já é capaz.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vigotski, 1933/2008, p. 35).

No texto “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”, Vigotski (1933/2010) debruça-se sobre a análise pedológica, apresentando as duas abordagens, por ele identificadas, utilizadas para analisar os aspectos particulares da aprendizagem.

A primeira forma descrita pelo autor diz respeito ao entendimento de que é necessário que certos processos de desenvolvimento sejam realizados para possibilitar a aprendizagem escolar, isto é, a instrução é precedida pelo desenvolvimento. Dessa forma, “a tarefa do pedólogo ou do psicólogo consiste em caracterizar o andamento do desenvolvimento infantil e, posteriormente, a instrução deve ser adaptada às leis desse desenvolvimento” (Vigotski, 1933/2010, p. 264). De acordo com tal abordagem, funções como a memória e o pensamento se desenvolveriam por intermédio de leis próprias naturais, e a aprendizagem e o desenvolvimento seriam dois processos independentes, de forma que a instrução só é possível a partir de determinado nível de desenvolvimento.

A segunda abordagem se refere a um processo de desenvolvimento com caráter orgânico, dependendo apenas do amadurecimento cerebral. Assim, seria tarefa da Pedologia e

da Psicologia o estabelecimento das leis do desenvolvimento e a aprendizagem seria baseada em tais leis (Vigotski, 1933/2010).

A partir disso, o autor aponta três modificações que se afastaram das duas abordagens, buscando a superação de tais abordagens: (1) não é necessário que a escola trabalhe de modo intenso o que já foi suficientemente desenvolvido pelas crianças, mas sim os conteúdos em que estas encontram maiores dificuldades, ou seja, “o nível de desenvolvimento da criança não é critério do que se possa fazer ou deixar de fazer com ela [a criança] no momento” (Vigotski, 1933/2010, p. 551); (2) os processos de desenvolvimento são sumariamente complexos para serem compreendidos a partir apenas de um nível. Desenvolveu-se, então, a teoria do duplo nível, segundo a qual o desenvolvimento é um processo em constante transformação e passa por um período embrionário, sendo que há um nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo; (3) a última modificação foi profunda para a teoria e para a prática da análise pedológica, sendo que a aprendizagem passou a ser compreendida como força motriz para o desenvolvimento.

No texto “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”, um dos principais textos em que o autor tem como foco de análise exatamente a questão da aprendizagem e do desenvolvimento, o psicólogo russo (Vigotskii, 1988) propõe um rompimento com os postulados sobre desenvolvimento e aprendizagem que dicotomizavam estes dois processos. Segundo o autor, havia três grupos de soluções teóricas quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

O primeiro grupo propunha a independência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta um processo exterior e paralelo ao processo de desenvolvimento. Dessa forma, “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. [...] A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos” (Vigotskii, 1988, p. 104).

O segundo grupo de soluções parte do pressuposto de que desenvolvimento e aprendizagem coincidem, sendo que “o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. [...] O seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos” (Vigotskii, 1988, p. 105).

Já o terceiro grupo tenta uma conciliação dos dois primeiros tipos teóricos e concebe que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos diferentes, mas ao mesmo tempo a aprendizagem também coincide com o desenvolvimento. Assim, conciliam-se neste conjunto teórico pontos de vista compreendidos como contraditórios, além de haver uma compreensão do desenvolvimento como “produto da interação de dois processos fundamentais” (Vigotskii, 1988, p. 106) e de ampliar-se o papel da aprendizagem da criança.

Para o autor, há elementos comuns materiais e processos comuns entre a aprendizagem especializada e o desenvolvimento que permite que a primeira exerça influência sobre a segunda. Desse modo,

desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns (Vigotskii, 1988, p. 108).

O autor aponta que a aprendizagem se inicia antes da aprendizagem escolar, sendo que “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotskii, 1988, p. 109). Para explicar tal fato, recorre ao exemplo do estudo da aritmética por uma criança:

Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e de adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está certo.

Um exame atento demonstra que essa aritmética pré-escolar é extremamente complexa, que a criança já passou por uma aprendizagem aritmética própria muito antes de se entregar na escola à aprendizagem da aritmética. Mas a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento aritmético da criança. (Vigotskii, 1988, p.109)

O autor então apresenta uma solução para os problemas recorrentes nos três grupos teóricos explicitados: a teoria da área de desenvolvimento potencial, sendo que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (Vigotskii, 1988).

Todavia, recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] Mas um simples controle

demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. (Vigotskii, 1988, p. 111).

O autor (Vigotskii, 1988) aponta que a criança pode imitar uma vastidão de ações, superando as limitações de sua capacidade atual. Com a imitação, ela pode extrapolar os limites de sua compreensão. Com isso, “*a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área do desenvolvimento potencial da criança*” (Vigotskii, 1988, p. 112, grifos nossos). Então,

a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. O estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (Vigotskii, 1988, pp. 112-113).

Nesse contexto, o russo também retoma a especificidade humana das funções psicológicas superiores, salientando que sua formação é somente possível pela história do gênero humano.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades

internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotskii, 1988, p. 114, grifos do autor).

Para o autor (Vigotskii, 1988), o que caracteriza essencialmente a aprendizagem é que ela é responsável por proporcionar processos internos de desenvolvimento no âmbito das relações sociais, que são apropriados pelo sujeito em seu desenvolvimento e se transformam em aquisições internas. Num primeiro momento, as funções psíquicas superiores se desenvolvem interpsicologicamente, ou seja, por meio das atividades coletivas, nas relações sociais do sujeito, para que, em seguida, após o processo de internalização, se desenvolvam intrapsicologicamente, “*como propriedades internas do pensamento da criança*” (p. 114).

Nesse sentido, o autor explica que

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

[...] *O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial* (Vigotskii, 1988, p.115-116, grifos nossos).

O autor (Vygotski, 1934/2014), em “Pensamiento y Lenguaje”, retoma a questão do desenvolvimento e da aprendizagem, indicando que estes são dois processos diferentes, mas dependentes, existindo entre eles relações complexas. Suas investigações se iniciaram com a

questão das funções psíquicas e seu nível de desenvolvimento, o que fundamenta a aprendizagem das matérias escolares. Isso o levou a concluir que o desenvolvimento das funções necessárias para determinada aprendizagem ainda está em seu momento inicial ou nem isto, ou seja, a aprendizagem se baseia em processos psíquicos imaturos. Tal imaturidade das funções no princípio da aprendizagem, na verdade, constitui uma lei geral e basilar dos processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento das bases psicológicas do ensino não se dá anteriormente a este, mas se dá em uma relação indissolúvel com o ensino.

Outra questão levantada nas investigações do autor diz respeito à relação temporal dos processos de ensino e de desenvolvimento, sendo que a aprendizagem sempre se coloca adiante do desenvolvimento. Assim, sempre há conflitos entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das funções que correspondem a eles. Enquanto o ensino tem sequência, lógica e organização próprias, o desenvolvimento se realiza em outro ritmo e é imperioso que a aprendizagem preceda o desenvolvimento.

O terceiro aspecto estudado nas investigações do teórico (Vygotski, 1934/2014) corresponde às disciplinas formais do ensino. O desenvolvimento intelectual não obedece à lógica do sistema de matérias escolares, ou seja, o desenvolvimento do pensamento abstrato se realiza em toda a experiência escolar, ele não pode ser decomposto em cursos isolados de acordo com cada uma das matérias escolares.

Existe um processo de instrução; tem sua estrutura interna, sua sucessão, sua lógica de desenvolvimento; e, interiormente, na cabeça de cada um dos alunos cabe dizer que existe um rede interna de processos que vêm à luz e se movem durante a instrução escolar, mas que possuem sua própria lógica de desenvolvimento. (Vygotski, 1934/2014, p. 237, tradução nossa).

Assim, manifesta-se a influência de uma aprendizagem sobre as outras, estabelecida pelo fundamento psicológico comum das funções psicológicas superiores, que se refere à tomada de consciência e ao domínio destas. Há também uma influência recíproca da aprendizagem e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e uma interdependência entre as funções psicológicas que se desenvolvem em um processo complexo e unificado (Vygotski, 1934/2014).

O outro problema considerado pelas investigações de Vigotski (Vygotski, 1934/2014) é a zona de desenvolvimento próximo. Para o autor, ao estudar o desenvolvimento, deve-se considerar não apenas as funções já amadurecidas, mas também aquelas que estão em processo de amadurecimento. Enquanto recorreremos às tarefas realizadas de forma independente para compreendermos o nível de desenvolvimento atual, recorreremos às tarefas realizadas em colaboração para avaliarmos as funções que ainda estão em processo de desenvolvimento.

A diferença entre o nível de desenvolvimento atual, determinado a partir das tarefas realizadas independentemente, e o nível alcançado em tarefas realizadas com a colaboração de outrem é a zona de desenvolvimento próximo, sendo que esta é a parte mais relevante da dinâmica do desenvolvimento. O autor russo faz alguns apontamentos no que tange à imitação, uma vez que esta era considerada pela velha psicologia uma atividade mecânica. A imitação, assim, só é possível na zona de possibilidades intelectuais de cada um, “é necessário ter alguma possibilidade de passar do que se é ao que não se é” (Vygotski, 1934/2014, p. 239). Ele ainda complementa:

A criança é capaz de realizar em colaboração muito mais que por si mesma. Entretanto, temos que adicionar que não infinitamente mais, e sim dentro de alguns limites, estritamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e de suas

possibilidades intelectuais. Em colaboração, a criança manifesta-se mais forte e mais inteligente do que quando atua sozinha, se eleva mais em relação ao nível de dificuldades intelectuais que supera, mas sempre existe uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e a cooperação. (Vygotski, 1934/2014, p. 240, tradução nossa).

Assim, entendemos que o desenvolvimento que se fundamenta na colaboração por meio da imitação origina todas as propriedades humanas da consciência, o que corrobora a compreensão de que no processo de ensino e aprendizagem o ponto fulcral é a possibilidade de alcançar níveis intelectuais superiores a partir da colaboração – a zona de desenvolvimento próximo.

Dessa forma, o que se realiza na zona de desenvolvimento próximo passa em momento posterior ao nível de desenvolvimento atual, daí surge a necessidade de que a aprendizagem sempre esteja à frente do desenvolvimento, movimentando-o. Isso deve sempre ser balizado pela compreensão de que, para que a instrução se torne possível, é necessário que haja espaço para a imitação, ou seja, mesmo que as bases para a aprendizagem sejam as funções em processo de amadurecimento, devemos considerar o nível de desenvolvimento atual também.

A instrução unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se encontravam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. (Vygotski, 1934/2014, p. 241-243, tradução nossa).

A aprendizagem ocorre fecundamente quando determinada pelas condições da zona de desenvolvimento próximo, no período em que a instrução opera sobre o desenvolvimento, provocando neste mudanças profundas, a partir da característica especificamente social das funções psicológicas superiores e seu desenvolvimento. Todas as funções envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem estão vinculadas à tomada de consciência e à voluntariedade, que diferenciam essencialmente as funções psicológicas superiores durante a idade escolar. Nesse período, a instrução proporciona as condições necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da zona de desenvolvimento próximo, influenciando e organizando o processo de desenvolvimento posterior (Vygotski, 1934/2014).

Até aqui, pudemos compreender como Vigotski explicitou o conceito de ZDP em seus textos para pensar os processos de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem. Passamos agora à pesquisa realizada.

Capítulo 2

O pesquisar em processo

A pesquisa que ora apresentamos teve como objetivo analisar as apropriações do conceito de zona de desenvolvimento próximo em produções científicas das áreas de Psicologia e Educação publicadas em Língua Portuguesa. O conceito de ZDP surgiu como uma questão a ser melhor investigada ao defrontarmos-nos com apropriações diferentes e com a dificuldade de estabelecer uma relação do conceito com a sua materialidade.

Ao tentar acessar o conceito em sua materialidade, notamos que havia diversos entraves que não permitiam tal acesso ou deixavam pontos-cegos por todo o nosso percurso. Tal situação fez com que percebêssemos o desafio de compreender como mobilizaríamos o conceito de ZDP na pesquisa que propuséramos em um primeiro momento. Daí surgia a necessidade de nos aprofundarmos sobre a teorização do conceito, em que nos defrontávamos com apropriações diferentes e críticas a cada uma delas. O que, afinal, denominamos como ZDP? Conseguiríamos acessar como ela se expressa nas relações de desenvolvimento e aprendizagem?

Como um conceito científico, vinculado a um escopo teórico vasto e a outras diversas teorizações, tínhamos a árdua tarefa de movimentar tal conceituação e de apropriarmos-nos dele, para que pudéssemos mobilizá-lo em nossa pesquisa. Buscamos, então, modificar o percurso e empreendermos o esforço da apropriação do conceito a partir da análise do que já fora elaborado sobre a ZDP, ou seja, das apropriações acerca deste no campo científico, tendo em vista seu processo histórico de constituição, as forças que movimentam o desenvolvimento do conceito e sua produção e reprodução. Isso porque é exatamente nossa imergência na cultura que permite nos humanizarmos e, em decorrência, entendemos que tal esforço metalinguístico é algo sempre presente no tocante ao humano. É justamente a

capacidade de refletirmos acerca da própria reflexão, a capacidade de tomarmos consciência de nossos processos psicológicos que nos orienta em nosso processo de desenvolvimento, em todos os seus os seus planos genéticos.

E, desse modo, a presente pesquisa toma o caminho de refletir sobre e analisar as apropriações da ZDP. Entendemos que estudar determinado fenômeno requer uma perspectiva histórica: compreender as forças que movimentam tal fenômeno, os processos e a dinâmica que o produzem. Segundo Pino (2005), a respeito do método, uma das ideias básicas na obra de Vigotski é a necessidade de haver coerência com a teoria adotada pelo pesquisador, ou seja, é necessário que o objetivo da pesquisa se refira à análise de processos – análise da gênese histórica de determinado objeto de estudo – e que se contraponha à análise descritiva e à análise explicativa – a primeira concernente à exterioridade dos fenômenos e a segunda à dinâmica e à gênese histórica.

Realizamos, assim, um levantamento bibliográfico das produções científicas em língua portuguesa que utilizassem o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Tal levantamento foi realizado nas bases de dados *Portal CAPES* e *Google Acadêmico* sem recorte de data de publicação, com os descritores *zona de desenvolvimento proxim?*, *zona de desenvolvimento iminente*, *zona de desenvolvimento imediato*, *área de desenvolvimento potencial* e *zona de desenvolvimento potencial*. Foram encontradas 1.770 referências. Dentre estas, realizamos um refinamento com a inclusão dos descritores Psicologia e Educação, selecionando artigos, teses e dissertações, chegando ao número de 74 trabalhos (58 artigos, nove teses e sete dissertações) para compor nossa análise.

Durante o processo de levantamento bibliográfico, defrontamo-nos com mais alguns desafios. Como dito anteriormente, o número de referências foi expressivo e pouco coerente com a pesquisa realizada. Encontramos, por exemplo, textos referentes às áreas das Ciências Biológicas e Agrárias, que não apresentavam vinculação com o conceito de ZDP ou mesmo

com a Teoria Histórico-Cultural. Outra questão com a qual tivemos de lidar foi o surgimento repetitivo de muitas referências, bem como a inacessibilidade a alguns conteúdos. As ferramentas de refinamento de pesquisa disponibilizadas pelas plataformas utilizadas se mostraram pouco funcionais, uma vez que textos com elaborações quanto ao conceito estudado eram também excluídos, resultando em um levantamento excessivamente ínfimo. Outra questão importante a se dizer dos desafios encontrados no levantamento bibliográfico diz respeito ao fato de muitas publicações sobre o conceito não aparecerem nas pesquisas realizadas.

Assim, realizamos o refinamento dos dados obtidos nas plataformas em que realizamos o levantamento sem utilizar tais ferramentas, a partir da leitura dos resumos e dos textos. Consideramos todos os artigos, dissertações e teses que traziam alguma mobilização do conceito de ZDP publicados em Língua Portuguesa, que incluíssem os descritores *Educação* e *Psicologia*, sem recorte de data de publicação, cujo texto completo estivesse disponível gratuitamente. Eliminamos as referências que constituíam livros, resumos e trabalhos completos de anais de eventos. Também foram excluídas produções em que o conceito era apenas citado como um fundamento da teoria e não apresentava relação com a discussão proposta pelo trabalho.

Organizamos as produções em três tabelas, divididas em artigos (Apêndice A), dissertações (Apêndice B) e teses (Apêndice C). Nelas constam as seguintes informações: ano de publicação, autor(es), meio de publicação (no caso de artigos científicos), instituição, (no caso de teses e dissertações), título da obra e resumo disponibilizado pelos autores. Após o levantamento, dedicamo-nos à leitura cuidadosa de cada uma das 74 produções para, em um primeiro momento, explorar o conteúdo das publicações e, em um segundo momento, estabelecer vinculações entre as obras analisadas e as proposições da Teoria Histórico-Cultural, configurando, assim, a análise que apresentamos em seguida.

De todas as produções encontradas nas bases de dados pesquisadas, as publicações se referem ao período de 1994 a 2016. Os primeiros livros de Vigotski traduzidos para a nossa língua foram “A formação social da mente”, em 1988, e “Pensamento e Linguagem”, em 1989. As “Obras Escogidas”, originalmente publicadas em russo a partir de 1982, traduzidas para o espanhol a partir de 1991, são referências expressivas para as publicações acerca da Teoria Histórico-Cultural no Brasil. Considerando o intervalo temporal entre a chegada dessas obras traduzidas, sua leitura e a produção de trabalhos a elas vinculados, encontramos o artigo de Zanella, publicado em 1994, oriundo de sua dissertação de mestrado defendida em 1992 (este trabalho não consta em nosso levantamento, uma vez que não estava disponível para domínio público). Ou seja, as produções derivadas da apropriação da Teoria Histórico-Cultural também trazem essa marca de tempo entre a publicação dos dois livros clássicos (aqui não estamos considerando, ainda, a questão da tradução) e a publicação de trabalhos acadêmicos, seja no formato de dissertações, de teses e de artigos, sejam estes frutos de pesquisas acadêmicas ou não.

Quanto aos 58 artigos que compõe nosso material de análise, 34 apresentaram pesquisa de cunho bibliográfico ou documental e 25 apresentaram uma investigação com dados empíricos. Os artigos foram publicados em 42 periódicos diferentes, sendo que a maior parte dos periódicos estava ligada às áreas de Psicologia e/ou Educação. Entre os temas abordados estavam a Educação Infantil, a Educação Especial e Inclusão, a brincadeira e jogos, a tecnologia e a informática etc.

Entre as 16 produções (nove dissertações e sete teses), seis eram investigações bibliográficas ou documentais e 10 estudos eram empíricos. Apenas uma dissertação (Souza, 2010) se referia a um curso de Mestrado em Psicologia, e uma dissertação (Rosolem, 2015) dizia respeito ao campo de Estudos da Linguagem; os 14 trabalhos restantes vinculavam-se à Educação. Entre essas produções, sete foram realizadas na Universidade Estadual Paulista

(quatro do *campus* de Marília e três do *campus* de Araraquara), as outras nove em também nove universidades públicas diferentes (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Entre aos temas abordados, destacam-se a Educação Infantil, mediação, práticas docentes, educação e a formação da personalidade, a linguagem e o desenvolvimento, linguagem escrita e aprendizagem, entre outros.

Dois artigos e uma dissertação não chegam a desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento próximo, apresentando o conceito sem retomá-lo durante a análise de seus dados; são eles os artigos *O Mundo Da Escrita E Sua Concepção Sócio-Histórica*, de Móre (1998), e *Aprendizagem mediada por computador: metodologia para desenvolvimento e aplicação de um software de simulação na formação de gestores em sistemas locais de produção*, de Albuquerque (2012); e a dissertação *A experiência educativa do Lições de Cidadania*, de Araújo (2013).

Os artigos científicos

Zanella (1994) analisou como o conceito de ZDP é apresentado por Vigotski, buscando, desse modo, uma conceituação mais adequada, bem como analisando alguns estudos brasileiros sobre o conceito. Duarte (1996) apresentou cinco hipóteses para uma leitura das produções de Vigotski, alertando para a necessidade da leitura marxista e de outros autores da Teoria Histórico-Cultural, bem como para a importância de considerarmos o ideário pedagógico e nos afastarmos de concepções contrárias aos pressupostos da teoria. Já Meira (1998) apontou elementos importantes sobre as funções da escola a partir de uma

articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, salientando o fato de esses dois processos se realizarem nas e pelas relações sociais.

Em seu artigo, Moré (1998) estabeleceu as bases do surgimento da linguagem, falada e escrita, e como isso se dá por meio de processos de colaboração, apontando a importância do professor como mediador dos conhecimentos socialmente produzidos nos processos educativos. Duarte (1998), por sua vez, propôs uma análise sobre concepções sobre ensino e aprendizagem, criticando a Escola Nova e o Construtivismo a partir de alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural. Já Nogueira (2001) apresentou a teoria de Vigotski e o conceito de ZDP indicando três implicações: a existência de uma janela de aprendizagem, em que o aluno teria as condições de desenvolver as funções ainda em formação; o professor atuando no processo educativo como “agente metacognitivo”, em que ele sustenta o desenvolvimento das funções até que se desenvolvam totalmente; a importância da formação de pares no contexto da sala de aula, em que há diversos alunos com ZDPs parcialmente sobrepostas.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das elaborações de Vigotski e Leontiev, Martins (2002) defendeu a atividade coletiva como locus de desenvolvimento de extrema relevância para os processos educativos. Já Abreu (2004) buscou analisar o processo de aprendizagem de matemática, bem como o surgimento das dificuldades e os modos de superação destas em tal processo.

Amante (2004a) se debruçou sobre a integração de novas tecnologias no contexto das atividades relacionadas à escrita de um jardim de infância e como esse recurso potencializou o processo de ensino e aprendizagem a partir da colaboração entre crianças e entre crianças e educadoras. Outro estudo publicado por Amante (2004b) também teve como assunto a tecnologia, mas priorizou a discussão do papel da interação social na aprendizagem à luz das formulações de Vigotski em contextos educacionais, relacionando-a a utilização de tecnologias.

Cachapuz, Praia e Jorge (2004) apresentaram um estudo sobre a epistemologia da educação em Ciências, referindo-se às questões curriculares e políticas que compõem esse quadro, apresentando por fim alguns apontamentos para o ensino de tal matéria nas escolas. Enquanto Facci (2004) apresentou um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural, considerando principalmente os estudos de Vigotski, Elkonin e Leontiev, acerca da periodização do desenvolvimento psicológico, o objetivo de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) era apresentar o envolvimento da criança em seu processo de aprendizagem como um direito e como fator crucial para uma educação de qualidade.

Miranda (2005) mobilizou os conceitos de ZDP, mediação e linguagem de Vigotski para analisar a prática pedagógica, compreendendo a necessidade do estudo do desenvolvimento e da aprendizagem para propor práticas pedagógicas. Fitipaldi (2006), por sua vez, propôs-se a refletir a respeito da educação e, para isso, apontou a ZDP, a internalização e a linguagem como conceituações centrais da Teoria Histórico-Cultural. Folque (2006) apresentou o Movimento Escola Moderna e a influência de Vigotski para a fundamentação de tal proposta. A pesquisa de Lara, Tanamachi e Lopes (2006) consistiu em analisar concepções de desenvolvimento e de aprendizagem de profissionais do sistema público de educação, o que levou à constatação de que o trabalho dos participantes se fundamentava em diferentes teorizações e reflexões acerca da própria prática.

Lima e Mello (2006) investigaram os conceitos de infância, criança e atividade lúdica, bem como a relação destes com a educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, o que levou as autoras à compreensão da atividade lúdica como propulsora da aprendizagem e a brincadeira como um direito do infante. Silveira e Barone (2006) apresentaram um estudo sobre a formação de grupos colaborativos em cursos de Educação à Distância, utilizando técnicas de Inteligência Artificial.

Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2007) investigaram a avaliação psicológica no caso de crianças que manifestavam dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem, bem como os recursos oferecidos pela Psicologia Histórico-Cultural para pensar sobre tal assunto. Mello (2007) fez uma análise fundamentada na Teoria Histórico-Cultural das relações entre educação e infância, compreendendo que as concepções sobre o assunto ainda carregam consigo muitos equívocos e estão presentes no cotidiano escolar, o que prejudica o desenvolvimento dos alunos.

Portilho, Barbosa, Küster e Pires (2007) refletiram sobre os processos de ensino e aprendizagem atuais e sobre a construção complexa dos conhecimentos, considerando central o autoconhecimento dos atores de tal processo. Santos e Lacomblez (2007) discorreram sobre situações de aprendizagem a partir da experiência de um curso de formação de pescadores, em que trabalharam com as dificuldades de tal processo e apontaram o medo como fator importante na formação desses profissionais.

Bettencourt e Abade (2008) expuseram a primeira fase de um estudo realizado virtualmente, em que buscavam compreender as interações sociais em ambientes virtuais de aprendizagem para, assim, indicarem questões oportunas para a utilização de novas práticas educativas no que diz respeito à *internet*. Damiani (2008) discutiu a importância de atividades colaborativas em contexto educativo a partir de uma revisão de literatura, usando como base para as teorizações propostas a Psicologia Sócio-Histórica.

O objetivo de Martineli, Fugi e Mileski (2009) foi refletir, com o aporte histórico-cultural, o desenvolvimento e o brinqueado na infância a partir de um trabalho realizado com crianças em instituições e escolas públicas, apontando para a necessidade de valorizar o brinqueado nas propostas da educação física. Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) analisaram a relevância do jogo de papéis para o desenvolvimento e para a organização da educação na infânciaem uma perspectiva histórico-cultural. Vedovatto Iza e Mello (2009) discutiram

atividades de movimento utilizadas por professores de Educação Infantil em seus cotidianos tendo em vista uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem.

O artigo apresentado por Lima, Silva e Ribeiro (2010) refletia sobre as perspectivas que incidiam sobre infância e a educação infantil a partir de um levantamento bibliográfico, revelando a manutenção de velhas concepções de criança, de educação e das relações que estas mantêm. Já Scherer (2010) discutiu o desenvolvimento psíquico e sua relação com a música folclórica na educação infantil, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e tendo como pressuposto a música folclórica ser um elemento cultural que muito pode contribuir para os processos educativos. Silva e Valiengo (2010) se propuseram a analisar o desenvolvimento da oralidade na infância e sua relação com a educação a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Almeida et al. (2011) tiveram o objetivo de organizar e implementar, a partir de uma parceria entre a Associação Nacional de Intervenção Precoce e Instituições de Ensino Superior, uma formação de Intervenção Precoce para intervenções focadas em famílias. Mota (2011) abordou a educação musical e a formação de professores retomando práticas musicais à luz de diversos autores. Neves (2011) buscou estabelecer uma metodologia para a avaliação da inclusão digital no Brasil, a partir da confluência da perspectiva de Vigotski e Warschauer. Seron, Barbosa-Rinaldi e Tuleski (2011) investigaram, a partir de um levantamento bibliográfico, a apropriação de conceitos de Vigotski em trabalhos vinculados à Educação Física. Silva, Almeida e Ferreira (2011) objetivaram conhecer o repertório cultural de professores do sistema público de Educação das cidades de Uberlândia e Uberaba com base na teoria vigotskiana.

Albuquerque e Sampaio (2012) discutiram o processo de aprendizagem a partir do desenvolvimento de um software para a formação de gestores públicos. A investigação de Fernandes, Carvalho e Campos (2012) se propunha a estabelecer uma relação entre as

teorizações de Vigotski e Bakhtin, especificamente a partir dos conceitos de ZDP, do primeiro autor, e de dialogismo da linguagem, do segundo. Frade e Meira (2012) apresentaram o conceito de ZDP como espaço simbólico e de mediação semiótica, a partir de um trabalho interdisciplinar com uma turma de uma escola pública de Belo Horizonte. Portugal (2012), em seu artigo, propôs uma descrição da avaliação em educação pré-escolar portuguesa, revisando estudos e práticas de avaliação, em busca da apresentação de um instrumento de avaliação (Sistema de Acompanhamento das Crianças). Sanches (2012) discutiu o ensino e a aprendizagem em interface com a inclusão como novo paradigma social e a consequente necessidade de reorganização social.

Assis, Frade e Godino (2013) exploraram a didática e a interação que se estabelecia entre professores e alunos a partir de uma atividade de Matemática. Barros (2013) discorreu sobre o procedimento da sequência didática e de sua popularização no Brasil, buscando salientar a necessidade de compreender tal procedimento e de utilizá-lo coerentemente a partir de sua caracterização e da aproximação com o conceito de ZDP. Chiodi e Facci (2013) apresentaram uma pesquisa em que buscavam compreender a realização da avaliação psicológica pelos psicólogos do Paraná. Haddad e Pereira (2013) se propuseram a estudar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, apontando alguns aspectos da formação de professores no contexto brasileiro. Prestes (2013) analisou críticas do sociólogo W. Corsaro, encontradas em seu livro “Sociologia da Infância”, à teoria de Vigotski. No artigo de Tessaro e Silva (2013), encontramos uma investigação sobre o modo como professores do Ensino Fundamental de uma escola paranaense compreendiam a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

Barra (2014) discutiu o conceito de ZDP em interlocução com a interação social, apontando sua relevância para os contextos educacionais, a prospecção em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem e, por fim, a ZDP e o instrumento. Bissoli (2014)

apresentou um estudo teórico sobre a relação entre práticas pedagógicas da Educação Infantil e a formação da personalidade da criança à luz da Teoria Histórico-Cultural. Leonel e Leonardo (2014) buscaram identificar como professores da Educação Especial e seus alunos concebiam desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e a relação destes aspectos com a mediação. Ramos (2014) refletiu acerca da ZDP e do jogo infantil e da relação que ambos tinham com o desenvolvimento e com o processo de ensino e aprendizagem.

Leal e Onuchic (2015) apresentaram uma experiência relativa ao ensino e à aprendizagem de Matemática a partir da prática de resolução de problemas e as consequências da utilização de tal prática. Sforini (2015) discutiu as relações entre a Didática e a Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de colaborar para a produção de conhecimentos e para a formação de professores. André, Pereira, Príncipe e Aranha (2016) procuram refletir sobre os significados atribuídos à tutoria acadêmica como proposta curricular do curso Mestrado Profissional: Formação de Formadores, em que doutorandos acompanharam mestrados em seu processo de elaboração do trabalho final.

Grimes e Schroeder (2016) buscou analisar a atividade docente e a ZDP junto a estudantes do 1º ano do Ensino Médio, a partir do tema “Origem da Vida”, trabalhado por um professor de Biologia, em que várias dimensões compunham a formação de conceitos científicos. Moura e Facci (2016) analisaram a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior no que dizia respeito ao posicionamento de tal profissional frente ao fracasso escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Pierre e Santana (2016) discutiram o conceito de mediação, destacando elementos do processo de ensino e aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Silva e Arce Hai (2016) fizeram um levantamento bibliográfico de documentos do Ministério da Educação (MEC) e das teses produzidas entre 2000 e 2009 sobre o conceito de ZDP relacionado à Educação Infantil.

As dissertações

Aguiar (1998) apresentou um estudo sobre a linguagem e sua importância para o desenvolvimento humano e para o contexto educacional a partir da Teoria Histórico-Cultural, especificamente de alguns conceitos de Vigotski. A dissertação apresentada por Pimentel (2002) analisava, em uma perspectiva histórico-cultural, a mediação pedagógica e como esta poderia favorecer a compreensão da leitura de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental. Hogetop (2003) investigou a aprendizagem virtual e as interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e professor, relações que se dariam no processo de apropriação de ferramentas informáticas, de forma que considerou cinco tipos de intervenção do professor. Bassan (2008) dedicou-se ao estudo da ZDP e as relações possíveis entre esta e o trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem da escrita, realizando uma pesquisa com professores e alunos do Ensino Fundamental de Marília.

Souza (2010) buscou investigar a prática do psicólogo escolar na rede de ensino particular em uma perspectiva histórico-cultural, a partir de entrevistas com estes profissionais sobre o trabalho que faziam. Callil (2010) se propôs a examinar as práticas educativas de professoras de um berçário na cidade de São Paulo e as possibilidades de transformação de tais práticas a partir de teorizações propostas por Vigotski e Bruner e de um estudo de caso. Anjos (2013) apresentou apontamentos teóricos para os processos educativos de adolescentes a partir de aproximações entre a Teoria Histórico-Cultural e a teoria filosófico-ontológica da individualidade para si. A dissertação de Araújo (2014) tinha como objetivo o estudo do programa Lições de Cidadania, cujo foco recaiu sobre a Educação Popular e os Direitos Humanos, em que os processos educativos do programa foram identificados, sistematizados e problematizados a partir de conceitos de Freire, Vigotski e

Barbosa e Tavares. Por último, Rosolem (2015) tinha como objetivo o estudo das conceitualizações e da ressignificação das ações de uma professora, identificando as ações educacionais que foram prescritas na Semana Pedagógica, como tais prescrições foram implementadas para, assim, interpretar como tais ações se materializaram em seu plano de trabalho docente.

As teses de doutorado

Freitas (2001) refletiu sobre o conceito de ZDP a partir do estudo de caso de um sujeito de 11 anos com certo comprometimento cognitivo, buscando demonstrar as limitações da conceituação na contemporaneidade e analisar as interações entre fonoaudióloga e sujeito. Bissoli (2005) apresentou um estudo sobre a importante contribuição dos processos educativos devidamente sistematizados para a formação da personalidade da criança sob a perspectiva histórico-cultural, na tentativa de entender o desenvolvimento da personalidade e oferecer subsídios para as práticas educativas. Barroco (2007), a partir de uma pesquisa bibliográfica, tinha o objetivo de refletir acerca das teorizações propostas por Vigotski, no que se refere à Educação Especial, levando em conta a organização e os fundamentos da educação, e, notadamente, da Educação Especial, soviética e mundial.

Mendonça (2009) tinha o intuito de compreender o processo de documentação pedagógica e sua contribuição para a prática pedagógica do professor na Educação Infantil, a partir dos conceitos de apropriação e objetivação da Teoria Histórico-Cultural e da análise de entrevistas e observações em uma escola da rede particular de ensino paranaense. Marsiglia (2011) analisou os impactos do uso do construtivismo como base da política educacional do estado de São Paulo, como aquele estava expresso nos documentos oficiais, foi implantado e reproduzido, contribuindo para a baixa qualidade da educação. Silva (2013) buscou

compreender como se deu a apropriação dos pressupostos da teoria de Vigotski, especificamente na Educação Infantil brasileira, a partir de um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação e das produções acadêmicas a esse respeito. Enfim, Marcolino (2013) pesquisou a brincadeira dos papéis sociais e a mediação pedagógica a partir da teoria do jogo de Elkonin, partindo de três estudos para analisar ações e intervenções no que se referia às condições do desenvolvimento da brincadeira.

Após a leitura cuidadosa dos trabalhos, buscamos analisar como o conceito de zona de desenvolvimento próximo foi utilizado pelas referências aqui apresentadas, possibilitando uma compreensão das apropriações deste conceito nas produções elencadas, o que nos levou a elucubrações acerca do processo histórico da teoria de Vigotski. Então, elaboramos um eixo de análise para organizar as reflexões possibilitadas pela leitura dessas produções.

Assim, as análises estão vinculadas ao eixo das apropriações do conceito de ZDP na Educação e na Psicologia e suas decorrências. Optamos por estabelecer apenas um eixo de análise, uma vez que percebemos que todas as questões que são levantadas retornam às compreensões e utilizações diversas da ZDP, bem como dizem respeito ao modo como esta é apreendida, o que leva a alguns desdobramentos que discutimos em nossas análises: a questão das traduções da obra de Vigotski; as conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP; a inoportuna a-historicidade da obra de Vigotski; e relações sociais, mediação e os processos de escolarização. Logo, nossa tentativa é tentar alinhar todos estes pontos à necessidade de aprofundamento dos estudos que aludem à ZDP e à Teoria Histórico-Cultural.

Capítulo 3

“Nossas palavras de ordem estão em desordem”:⁸ o irreconhecível na ZDP

*A palavra ganha sentido no contexto da frase,
mas a frase o toma, por sua vez, no contexto
do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto
do livro e o livro o adquire no contexto de
toda a criação do autor.*

(Vygotski, 1934/2014, pp. 334-335, tradução
nossa).

Ao utilizarmos o trecho do poema de Brecht para intitular este capítulo, não é nosso intuito dizer que a ZDP ou a Teoria Histórico-Cultural são palavras de ordem, mas acentuar o tom das análises encontradas neste capítulo e que indicam algumas incongruências, certa desordem nas apropriações da ZDP e da teoria. Dedicamo-nos à leitura das produções que constituem nosso levantamento bibliográfico, encontrando alguns aspectos que procuramos discutir agora. Toda a análise que propomos está ancorada em apenas um eixo: *as apropriações do conceito de ZDP na Educação e na Psicologia e suas decorrências*. Tal eixo se desdobra em algumas direções de análise, a saber: a questão das traduções da obra de Vigotski; as conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP; a inoportuna a-historicidade da obra de Vigotski; e relações sociais, mediação e os processos de escolarização.

As teorizações de Vigotski acerca da formação dos conceitos nos auxiliam na tarefa de debruçarmo-nos sobre as apropriações do conceito de ZDP. Nesse sentido, emerge a

⁸Trecho do poema “Aos que hesitam”, de Bertolt Brecht (2012, p. 186), disponível no Apêndice D.

necessidade de retomarmos que todo conceito é um ato de generalização, que torna indispensável o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, arrima-se pelos tensionamentos manifestados nas atividades do pensamento (Vygotski, 1934/2014). A apropriação da zona de desenvolvimento próximo como um conceito científico não pode ser concebida, de modo algum, como uma simples tarefa. Isso significa dizer que a apropriação do conceito de ZDP requer toda uma reorganização de nossas funções psicológicas superiores e vincula-se a complexas generalizações possibilitadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Recapitulando o que Vigotski (Vygotski, 1934/2014) apresenta, ao discutirmos o conceito de ZDP evocamos a necessidade da sistematização de conteúdos e conhecimentos para que os conceitos científicos sejam formados. Com isso, é nossa intenção dizer que há um conjunto de conhecimentos cuja apropriação é essencial para que o conceito de ZDP seja mobilizado de modo a refletir efetivamente a teoria na qual se insere. A partir disso, compreendemos que não é somente por uma impoluta definição de ZDP que ocorreria o desenvolvimento de tal conceito científico. Como salientado por Vigotski, as primeiras assimilações de determinado conceito são apenas o início de um longo caminho até sua apropriação, uma vez que ele sempre está inserido em um sistema de vínculos de generalidade e sua relação com o plano concreto se dá por meio de outros conceitos relacionados a esse sistema.

E, nesse ínterim, surge uma das dificuldades do conceito de ZDP, que diz respeito exatamente à sua relação com o concreto. Para Vigotski (Vygotski, 1934/2014) os conceitos espontâneos e científicos têm percursos opostos no desenvolvimento:

uma destas vai de cima para baixo, alcançando um determinado nível no ponto em que se aproxima da outra que vai de baixo para cima. Se designamos as propriedades que

amadurecem antes, as mais simples e elementares dos conceitos, como inferiores; e as [propriedades] que têm um desenvolvimento mais tardio, mais complicadas e relacionadas com a tomada de consciência e a voluntariedade como superiores, poderíamos dizer convencionalmente que *o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima em direção às propriedades superiores a partir de outras mais elementares e inferiores, e os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores em direção a outras mais elementares e inferiores.* (Vygotski, 1934/2014, p. 252, tradução nossa, grifos do autor).

Isso significa retomar os pontos fortes e fracos do conceito científico, seu caráter consciente e voluntário, bem como seu emprego concreto na experiência, respectivamente. Com isso, a dificuldade – a ser superada nas relações entre conceitos científicos e espontâneos – a que nos referimos é descender o conceito de ZDP ao plano concreto. Isso foi possível perceber nos trabalhos que compõem nosso levantamento, em que encontramos reflexões teóricas sobre o conceito ou que partiam de uma experiência e, a partir dela, mobilizavam a ZDP(ascendiam do concreto à abstração).

Assim, entendemos que as questões apresentadas a seguir dizem respeito à apropriação do conceito, aos conceitos que se vinculam à ZDP, tão substanciais para sua aplicabilidade, e como isso se desdobram nos óbices que enfrentamos presentemente.

As traduções e as leituras da obra de Vigotski

O primeiro aspecto se refere às traduções das obras de Vigotski, em que se censuraram diversas passagens em que ele retoma o marxismo, por exemplo. Esse aspecto está

relacionado também às questões levantadas, por exemplo por Prestes (2010), quanto à censura imposta à obra de Vigotski na própria União Soviética, o que resultou na proibição da circulação de alguns de seus textos durante muito tempo e na exclusão de determinadas partes de seus escritos, os quais não agradavam ao governo.

Recuperando o que foi dito no primeiro capítulo, Prestes (2010) fez uma análise das traduções da obra de Vigotski e apontou diversas incongruências, sendo que algumas traduções para a língua portuguesa se deram a partir de textos já traduzidos para a língua inglesa, com diversas supressões que prejudicaram a compreensão daquilo que Vigotski desenvolveu em sua teoria.

Além disso, Prestes (2010) aponta que algumas traduções diretas do russo para a língua portuguesa foram feitas a partir de materiais publicados também com diversas omissões, uma vez que Vigotski fazia críticas à forma como a União Soviética se desenvolvia, além de citar e corroborar autores considerados proibidos pelo governo soviético na época. Essas questões acabam por prejudicar uma compreensão ampla acerca de toda a obra de Vigotski e contribuíram para erros de interpretação que podem levar a uma apropriação errônea da teoria.

Acreditamos que seja de suma relevância, para além da questão da tradução, considerar que, diversas vezes, tanto Vigotski quanto aqueles que lutaram pela publicação da obra do autor após sua morte, precisaram fazer algumas modificações e usar de diversos subterfúgios para que fosse possível a publicação. Sobre isso, Prestes (2010) conta que após 20 anos da morte de Vigotski, em 1955, Luria e Leontiev esforçaram-se na tarefa da republicação das obras do autor. Na época, ainda havia a proibição da palavra pedologia, o que levou Luria a trocar esta palavra por psicologia infantil.

Um caso singular é o livro *Michlenie i retch*, traduzido sob o título *Pensamento e Linguagem* (Martins Fontes, 1987, 1ª edição, tradução de Jefferson Luiz Camargo) ou *A construção do Pensamento e da Linguagem* (Martins Fontes, 2001, tradução de Paulo Bezerra), último livro de Vigotski. Durante a preparação da obra para publicação, na União Soviética, foi sugerido por um censor que fosse retirado o capítulo *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, pois entrava em contradição com o estudo de Stalin sobre linguística – *Marksism e voprosii azikoznania* (*Marxismo e questões da linguística*), de 1950. A. R. Luria estava pronto a concordar, pois o importante para ele era que o livro fosse publicado e divulgado. Então, Guita Lvovna pediu a ele que escrevesse a introdução, falando que o autor não teve a felicidade de conhecer os estudos de Stalin e também não era um materialista convicto. (Prestes, 2010, pp. 24-25).

Nesse sentido, nosso levantamento conta com 36 produções que apresentam outras referências que extrapolam as traduções para a língua portuguesa já tão criticadas e revistas. Rosolem (2015), Scoz (2004), Freitas (2001), Pimentel (2002), Pierre e Santana (2016), Barra (2014), Chaiklin (2011), Facci et al. (2007) e Martins (2002) são exemplos que utilizam também a versão de textos presentes nas “Obras Escogidas”, bem como, em alguns casos, obras publicadas em russo ou novas traduções de determinadas obras, como de “Pensamento e Linguagem”, republicada como “A construção do Pensamento e da Linguagem” em 2001. No entanto, isso significa que outras 23 produções ainda utilizam principalmente as obras “Pensamento e Linguagem” e/ou “A formação social da mente”, entre elas estão Amante (2004a; 2004b), Cachapuz et al. (2004), Fitipaldi (2006), Folque (2006), Bettencourt e Abade (2008), Scherer (2010), Almeida et al. (2011), Mota (2011), Neves (2011), etc.

Cinco trabalhos (Amante, 2004a; Libâneo, 2004; Folque, 2006; Mota, 2011; Pierre & Santana, 2016) utilizam apenas uma referência de Vigotski, “A formação social da mente”, criticada em vários trabalhos, como os de Prestes (2010; 2013) e de Duarte (1996; 2001), e que em seu prefácio anuncia ser uma coletânea de textos de Vigotski, organizada livremente, cuja tradução foi editada, com acréscimo de materiais (Vygotski, 1998). Duarte (2001) ainda chama a atenção para as edições do livro “Pensamento e Linguagem” que tiveram o título modificado para “A construção do pensamento e da linguagem”. O autor aponta que essa modificação pode contribuir para as interpretações equivocadas de Vigotski como um autor do construtivismo, tão comuns no contexto brasileiro.

Ainda no que diz respeito às traduções da obra do autor para a Língua Portuguesa, dez trabalhos (Pimentel, 2002; Fitipaldi, 2006; Silveira & Barone, 2006; Santos & Lacomblez, 2007; Neves, 2011; Frade & Meira, 2012; Barros, 2013; Barra, 2014; Leal & Onuchic, 2015; Grimes & Schroeder, 2016) apresentaram o conceito de zona de desenvolvimento próximo como um terceiro aspecto, no caso, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo. Podemos ler alguns exemplos nos trechos abaixo:

Deve-se considerar, em cada indivíduo, a presença de um nível de desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho, sem o auxílio de alguém; um nível de desenvolvimento próximo, caracterizado por aquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, mas é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente. *Entre esses dois níveis, situa-se a zona do desenvolvimento próximo, ou seja, distância, metafórica, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo, ou melhor dizendo, o percurso a ser feito entre o que o indivíduo já domina e o que está em processo de consolidação.* (Fitipaldi, 2006, p. 51, grifos nossos).

Esta teoria toma corpo no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde para explicar esta zona é necessária a compreensão de *dois sub conceitos* denominados de nível de desenvolvimento real e potencial. Vygotsky (2008) coloca como base do seu arcabouço teórico sobre ZDP esses níveis que contribuem como constructos chave para a formação social da mente. (Neves, 2011, p. 29, grifos nossos).

Como fica claro nos textos em que Vigotski discorre sobre a ZDP, há dois níveis: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. Tanto Prestes (2013) quanto Duarte (1996) fazem uma crítica à compreensão de que haveria três (nível de desenvolvimento real ou atual, nível de desenvolvimento potencial ou proximal e a zona de desenvolvimento próximo), e não dois níveis (nível de desenvolvimento atual e a ZDP). Os autores apontam a tradução da obra “A formação social da mente” como um fator que contribuiu para essa compreensão equivocada, retomando o fato de que ela teve uma grande intervenção dos organizadores, inclusive com a inserção de outros materiais, e que em determinado trecho sugere três níveis de desenvolvimento. Nessa coletânea encontramos a seguinte afirmação:

Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é 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. (Vygotski, 1998, p. 58).

De fato, nove dos dez trabalhos referidos anteriormente citam ou se referem exatamente ao trecho de “A formação social da mente”. É importante dizermos que Pierre e Santana (2016) e Hogetop (2003) também utilizam essa coletânea para definirem, em um primeiro momento, a ZDP, mas, no decorrer de suas produções, fica claro que os autores se referem apenas à ZDP e ao nível de desenvolvimento atual; por isso esses autores não foram colocados junto aos outros. Também salientamos que Santos e Lacomblez (2007) não citam o autor russo, mas um comentador:

Ao educador/formador cabe o papel de criar situações de conflito, de contradição, tornando-se o espaço que medeia entre aquilo que a criança faz sozinha (desenvolvimento já alcançado) e o que faz com ajuda nestas condições de conflito positivo (desenvolvimento futuro) o que Vygotski decidiu designar de zona de desenvolvimento proximal (Schneuwly, 1994^[9]). (Santos & Lacomblez, 2007, p. 6).

As conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP

O segundo aspecto que analisamos diz respeito a como o desenvolvimento, a aprendizagem e a ZDP são conceituados e utilizados nos textos selecionados. Parece-nos claro que ainda há desentendimentos na forma de compreender o próprio Vygotski e sua teoria, o que inevitavelmente acarreta inconsistências acerca do referido conceito, como apontam Duarte (2001) e Prestes (2010).

Moré (1998), ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita, utilizou a Teoria Histórico-Cultural como fundamento teórico. A ZDP apareceu no último parágrafo do texto, em que ela tentou salientar a função da educação e a necessidade do ensino sempre

⁹ Referência completa utilizada por Santos e Lacomblez (2007): Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotski and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*. 9(4), 281-291.

preceder o desenvolvimento, de arrastá-lo. Abreu (2004) apresentou alguns autores da Teoria Histórico-Cultural como escopo de seu trabalho, passando apenas uma vez pelo conceito, ao discorrer sobre as diferenças entre método empírico e método de abstração, focando na colaboração entre pares. Amante (2004a) também citou a ZDP uma vez em suas conclusões, sem nenhuma explicação, apenas dizendo que as interações entre alunos e professores que se situam na ZDP são importantes para a educação.

Aguiar (1998, p. 08) apresentou o conceito de ZDP uma vez e o retomou no final de seu texto; para ela “o conceito de Vygotsky, portanto, aponta para o papel do ensino institucionalizado” e ainda para a transformação humana a partir dos processos educacionais e da interação social.

Quanto à questão do desenvolvimento, alguns dos trabalhos apresentaram definições de desenvolvimento a partir da obra do autor em questão. Zanella (1994) entende que o desenvolvimento para Vigotski é “um produto de ação recíproca da maturação do sistema nervoso central (maturação essa decorrente da interação do indivíduo no contexto social e histórico no qual se insere) e da história cultural” (p. 102). Já Móre (1998) compreende que “o desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade” (p. 79).

Nogueira (2001) tentou conceituar o que é desenvolvimento em seu artigo:

O desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas. Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.” (p. 8).

Martins (2002) afirmou que Vigotski “defende que o desenvolvimento humano ocorre na relação com a própria vida do indivíduo: relação com a atividade, tanto aparente quanto interna” (p. 228). Freitas (2001) estabeleceu, desde o princípio de seu texto, uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo que retomou também o fato de Vigotski se referir a períodos de calma e de crise no desenvolvimento, sendo que os últimos diziam respeito à reorganização das funções psicológicas superiores e, por isso, seriam de suma importância.

Com o que foi apresentado até aqui, o que pudemos perceber é que o conceito de desenvolvimento não é um conceito estanque na obra de Vigotski. Apesar de trabalhar com ele na maior parte de seus textos, de ser um conceito-chave em sua teoria e de esboçar algumas conceituações, Vigotski não chega a apresentar uma formulação finalizada sobre o desenvolvimento.

É possível compreender que o conceito se relaciona às funções psicológicas superiores, à historicidade e ao caráter social do ser humano, sem perder de vista a base biológica de tal desenvolvimento, que é superada conforme o ser humano se apropria da cultura. Nas obras analisadas, é possível perceber que cada autor mobiliza algumas questões sobre o desenvolvimento propostas por Vigotski, mas não conseguimos acessar na teoria uma conceituação mais geral quanto a isso.

Com isso, queremos dizer que o desenvolvimento para Vigotski é um objeto de estudo e uma finalidade, no e para o qual ele mobiliza diversos conceitos, inclusive a ZDP. Assim, a ZDP não pode ser compreendida distanciada das conceituações de desenvolvimento, uma vez que é por meio da ZDP que Vigotski busca compreender e explicitar os processos de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento é uma conceituação chave para entendermos as proposições de Vigotski, sem perdermos de vista o intuito de suas elaborações: como já dissemos

anteriormente, ele estava envolvido com a elaboração de uma nova Psicologia, a partir do método histórico-dialético, que servisse à formação de uma nova sociedade e de uma nova educação interessada no desenvolvimento humano.

Para isso, era sumamente necessário compreender e favorecer ao máximo os processos de desenvolvimento, cuja natureza é social. A humanização, para Vigotski (1931/2012, p. 150), se dá por meio da dimensão social: “por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas”. A ZDP, por conseguinte, foi um conceito trabalhado pelo autor principalmente no que dizia respeito aos processos de educação, cuja função é promover, por meio da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, o desenvolvimento dos sujeitos, sua ascensão à humanização.

Ainda a respeito da conceituação de desenvolvimento e aprendizagem, alguns autores apresentam a mediação como garantia de desenvolvimento das funções ainda em processo de amadurecimento. Moré (1998, p. 84) aponta que é na ZDP que “a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas”. Bassan (2008, p. 47) relata, a seu turno, que “as habilidades que se encontram na ZDP de seu aluno hoje, amanhã estarão no nível de desenvolvimento atual”. Também encontramos na tese de Bissoli (2005, p. 64, grifos nossos) essa mesma caracterização em uma nota de rodapé:

O conceito de zona de desenvolvimento próximo refere-se àquelas capacidades em processo de formação, utilizadas pela criança pela mediação do outro (adulto ou criança mais experiente). *Aquilo que a criança realiza hoje, na atividade compartilhada, é o que vai, brevemente, ser capaz de realizar de forma autônoma e individualizada.*

É preciso retomarmos que não há uma garantia de que determinado desenvolvimento aconteça; Vigotski salienta a importância da mediação dos signos de acordo com as funções não amadurecidas que estão na zona de desenvolvimento próximo, mas isso não significa a obrigatoriedade, a imposição de que o desenvolvimento realmente se realize. Freitas (2001) afirma que tal compreensão da ZDP acaba adotando uma postura idealizante e prescritiva. Nesse sentido, Prestes (2013, p. 300) afirma que para Vigotski, o “[...] desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos”, retomando a necessidade de pensarmos o desenvolvimento sempre em interdependência com a aprendizagem e entender ambos como processos complexos, que podem sofrer diversas mudanças de rumo em seu percurso.

Ainda sobre a postura idealizante e prescritiva assumida por alguns autores, vale apontarmos que isso tem impacto no olhar lançado ao trabalho docente em alguns textos (Moré, 1998; Bissoli, 2005; Bassan, 2008), em que fica clara a expectativa de o professor sempre criar situações que forçosamente resultariam em desenvolvimento. Parece-nos que relegamos às pontas de uma cadeia produtiva toda a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Colocamos professores e alunos na fantasia do Barão de Münchhausen,¹⁰ exigindo o fantasioso e inverossímil, sob a bandeira de um materialismo encerrado no cotidiano.

A inoportuna a-historicidade da obra de Vigotski

No que diz respeito à historicidade da obra de Vigotski, surge ainda outro incômodo durante a leitura de algumas produções. Consideramos ser fundamental apresentar as

¹⁰Referência ao livro “As surpreendentes aventuras do Barão Münchhausen”, de Rudolph Erich Raspe (2014), inspirado nas fantasiosas e inacreditáveis histórias que, segundo relatos, eram contadas por Karl Friedrich Hyeronimus (1720-1797), Barão de Münchhausen, a respeito das aventuras que viveu acompanhando um duque em uma viagem à Rússia e como tenente.

condições em que Vigotski produziu; sem isto sua produção se desloca e se desfigura, perdendo uma das características que tanto defende: o caráter social do desenvolvimento humano. Como poderia uma obra não estar intimamente ligada às condições de vida de seu autor? Como dizer que as teorizações, seja de qual pessoa forem, não dizem respeito às demandas de determinada época e local?

Cerca de 30 produções apresentaram o conceito apenas uma vez, sendo que nem todos apresentam uma definição. Em alguns casos, Vigotski aparece isolado, sem outros autores da Teoria Histórico-Cultural. A ZDP surge não como um conceito amplo, que fundamenta por completo as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Aparece, na verdade, apenas como um termo (talvez difundido o suficiente para assim ser utilizado) para se contrapor a um ensino tradicional, em que o sujeito que aprende é visto apenas como um receptor dos conteúdos repassados pelo professor.

Perguntamo-nos: o que constituiria esse ensino tradicional? Como este funciona e quais são suas bases? Essas perguntas fazem eco, mas não são, na maioria das vezes, respondidas por completo, porque permanecemos nas camadas mais superficiais do problema: o ensino tradicional pressupõe que o desenvolvimento aconteça para que a aprendizagem seja possível.

Não temos dúvida de que sim, a Teoria Histórico-Cultural se opõe a isso. Entretanto, será que isso é o suficiente? Basta, então, dizermos que é necessário que a aprendizagem preceda o desenvolvimento? A isto se resumem os conceitos de ZDP, mediação, desenvolvimento e aprendizagem?

Entre os trabalhos, poucos são aqueles que contextualizaram a obra de Vigotski, mesmo que rapidamente. Em alguns casos, o conceito de ZDP foi apresentado de chofre, sem haver nenhuma introdução ao autor ou às suas ideias, nem à concepção de desenvolvimento e aprendizagem; no desenvolvimento dos textos, o conceito também não foi retomado. Chaiklin

(2011) aponta a importância de retomar o conceito de ZDP junto à teoria de Vigotski e a impossibilidade de compreender tal conceituação sem, minimamente, considerar os problemas sobre os quais o autor se debruçava.

Callil (2010) apresentou a ZDP de forma rápida, sem uma conceituação que oferecesse aos seus leitores subsídios para a compreensão desta. Na primeira aparição do conceito no texto, a autora, ao tentar discorrer sobre ele, o faz de modo muito confuso, apontando que

favorecer as apropriações que a criança realiza do mundo circundante, colaborando para que aquilo que ela já é capaz de fazer de forma independente possa fazer com o auxílio do adulto. E, conseqüentemente, o que pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, possa fazer amanhã por si só. (Callil, 2010, p. 70).

Neves (2011) apresentou Vigotski no trecho a seguir:

O eixo culminante desta pesquisa com o trabalho de Warschauer (2003) figura na categoria de «recurso humano», onde estão as necessidades de letramento e educação no processo de incluir digitalmente. Sendo percebida, nesse recurso, a importância da mediação humana, daí a conveniência de se trazer o Vygotsky (1995, 2008) para dialogar e complementar a visão de associação entre tecnologia e letramento, ou seja, tendo como elo o recurso humano entre o digital e o social. A visão seria uma associação de equipamentos e conectividade adicionados a pessoal treinado e o apoio contínuo da sociedade civil organizada (que também é resultado do processo, daí a idéia de um ciclo). (p.24).

Depois Neves introduziu o conceito de mediação mais detalhadamente, mas, mesmo assim, não houve, em nenhum momento do texto, uma contextualização da obra, que apresentasse, mesmo que em linhas gerais, as proposições vigotskianas. Albuquerque e Sampaio (2012) também apresentaram apenas o conceito que nem chegaram a utilizar no estudo que desenvolveram:

O trabalho de Vigotsky (1998) destaca a formação de dois níveis de desenvolvimento, o “real” que trata do conhecimento já adquirido e apropriado pelo aprendiz e o “potencial” que é o conhecimento que o aprendiz está prestes a apropriar-se mais ainda não domina e é através da mediação que ele será apresentado a este novo campo potencial. Este nível potencial é definido como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). (Albuquerque & Sampaio, 2012, p. 91).

No texto de Sanches (2012), os termos Vigotski e zona de desenvolvimento proximal surgem apenas uma vez. Em mais nenhum momento a autora fez uma contextualização da obra e do autor russo, além de não apresentar qualquer definição para os conceitos citados.

Incluir não é partir de expectativas baixas e não acreditar no potencial que o indivíduo tem para aprender com os seus pares e de participar nas atividades do seu grupo natural (talvez uma forma de arranjar desculpas), mas documentar-se adequadamente para poder ultrapassar ideias feitas sobre a essência e os processos de aprendizagem, resultantes de investigação e reflexão na área, enfocando na relação com os pares (Vigotsky, 1985). A aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos

sozinhos, interferindo na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea (Vigotsky, 1987). (Sanches, 2012, p. 139).

Já Portilho et al. (2007), Assis et al. (2013) e Haddad e Pereira (2013) não chegaram a apresentar nenhuma referência bibliográfica de Vigotski. O conceito de zona de desenvolvimento próximo apareceu somente na discussão do trabalho e foi apresentado de acordo com as proposições de comentadores de Vigotski. Marcolino (2013) também apresentou o conceito apenas a partir de comentadores; e Bissoli (2005) conceituou ZDP apenas em uma nota de rodapé. Assis et al. (2013), por exemplo, afirmam que

Frade e Meira (2012) discutem que, segundo Meira e Lerman (2010), o construto ZDP, introduzido por Vygotsky em sua formulação final, vincula-se a um espaço simbólico, de mediação semiótica que “vai além da situação sociointeracional imediata, enfocando mais o mundo mediado simbolicamente que permeia a situação ou as atividades de resolução de problemas” (FRADE; MEIRA, 2012, p. 374). (Assis et al., 2013, pp. 752-753).

Diante disso, perguntamo-nos: quais os riscos de se abordar um conceito sem se recorrer ao autor que o desenvolveu? O que podemos produzir com isso? Mesmo considerando que os autores tenham acessado a obra de Vigotski, como é para seu leitor ter acesso a um conceito somente por meio de comentadores desse teórico? O quanto nos distanciamos de sua obra dessa forma? O que passa a caracterizar, por exemplo, a ZDP quando distanciada das conceituações de desenvolvimento, aprendizagem, relações sociais, mediação etc.?

Nesse sentido, é importante ressaltarmos a importância que Vigotski (Vygotski, 1927/2013) atribuía a uma análise integral dos fenômenos psicológicos e a impossibilidade de uma ciência psicológica que não fosse fundamentada em uma perspectiva histórica. Para ele, era necessária a criação de uma nova Psicologia que compreendesse o homem em toda sua complexidade e também as relações por ele estabelecidas com o meio como determinantes de seus modos de ser e agir. Distanciá-lo de sua teoria significa que esta assume um caráter a-histórico, tornando-se um amontoado de citações que, apesar de estarem presentes em variados espaços, pouco têm a contribuir para o desenvolvimento humano.

Tuleski (2002, p. 63) retoma que, para o autor russo, “um conceito quando quer explicar tudo, acaba por não explicar nada, tornando-se uma crença ou ideologia, quando está descolado da realidade que o produziu”, sendo que a diferença entre aparência e essência é determinada por tal deslocamento. Em relação à ZDP, Duarte (2001, p. 18) afirma que “uma interpretação equivocada do conceito de zona de desenvolvimento próximo pode prejudicar seriamente a compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento”.

Ainda nesse campo, Amante (2004a, 2004b), Bettencourt e Abade (2008), Callil (2010), Nogueira (2011), Portugal (2012) e Assis et al. (2013) utilizaram uma compreensão da ZDP associada à metáfora do andaime. De acordo com Wood, Bruner e Da Ross (1976), tal metáfora, proveniente da psicologia cognitiva, diz respeito ao auxílio de um participante com maior conhecimento em determinada interação social para outro com menor conhecimento, levando ao desenvolvimento e elevando os níveis de competência dos indivíduos. De acordo com Assis et al. (2013, p. 752)

Faz-se necessário, portanto, que o professor ofereça andaimes (scaffoldings) de maneira a tornar as tarefas acessíveis e manejáveis, visando à emergência de possíveis

zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme concebidas por Meira e Lerman (2010), e ilustradas no contexto de uma pesquisa interdisciplinar entre as disciplinas Matemática e Ciências realizada em uma turma do Ensino Fundamental por Frade e Meira (2012).

Portugal (2012, p. 598) afirma que “na abordagem de Bruner (1985), a tarefa do educador consiste em “construir andaimes” (*scaffolding*), ou seja, reduzir o número de graus de liberdade com que a criança tem de lidar na realização da tarefa”. Amante (2004b) afirma que o conceito de *scaffolding* faz parte da teoria vigotskiana, dizendo que

Como assinalam Maybin, Mercer e Stierer (1992) a definição de comportamentos de scaffolding não pode, contudo, ser aplicada a qualquer tipo de assistência dada ao aluno no sentido de concretizar uma dada tarefa. Trata-se de o levar a realizar algo que, por si só, não conseguiria concretizar, mas esse apoio deverá conduzir o aluno a um nível de competência que lhe permita, para além de resolver a tarefa em causa, vir a obter sucesso, noutra situação similar ou seja, trata-se de lhe permitir adquirir uma “competência independente”. (Amante, 2004b, p. 5).

No entanto, podemos perceber as divergências que se engendram entre a metáfora do andaime e o conceito de ZDP. Não é possível perceber na metáfora a historicidade fundamental que constitui o conceito elaborado por Vigotski, perdendo-se o caráter processual e social da aprendizagem e do desenvolvimento, denotando certa superficialidade do conceito. Como os excertos acima demonstram, a metáfora do andaime acaba assumindo um caráter tecnicista e que também sugere uma obrigatoriedade de desenvolvimento a partir de seu manejo.

Freitas (2001) aponta algumas inconsistências e interpretações contemporâneas do conceito discutidas por Valsiner e Van der Veer (1991), sendo uma dessas interpretações a metáfora do andaime. Freitas relata que tal interlocução dá ênfase às ações conjuntas e à aprendizagem interativa, em que os andaimes fornecidos pelo outro constroem a aprendizagem, de forma que tal metáfora não lança luz sobre os processos criativos do indivíduo e nem ao plano intrapsicológico dos processos de ensino e aprendizagem.

É oportuno retomarmos as críticas tecidas por Duarte (2001), em que o autor afirma que o trabalho em sua forma mais abstrata pode existir apenas no capitalismo, no qual somente o trabalho, seja o acumulado ou o vivo, tem relevância. Assim, ocorre um processo de esvaziamento do trabalhador à medida que sua indiferença em relação à atividade de trabalho leva-o a um indivíduo reduzido, cuja característica exclusiva é a de possuir força de trabalho.

No artigo de Neves (2011), por exemplo, o lema aprender a aprender surge vinculado a Vigotski. Após apresentar a proposta a ser estudada em seu trabalho, a autora diz que “apresentará a seguir o modelo teórico que, acredita-se ser, pertinente à atual agenda de inclusão digital baseada na formação de competências (Warschauer, 2006a) e no *aprender a aprender possível por meio da mediação* (Vygotsky, 2008)” (p. 24, grifos nossos).

Para Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” acaba por formar sujeitos com uma predisposição à aprendizagem de qualquer coisa, desde que o conteúdo a ser aprendido apresente alguma utilidade para o processo de adaptação ao mercado. Nega-se

a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de

aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (Duarte, 2001, p. 197).

Relações sociais, mediação e os processos de escolarização

É importante avaliarmos também algo que surgiu em diversos textos e que perpassa as discussões empreendidas até agora: a questão das relações sociais. Produções diversas faziam apontamentos no sentido de alargar as situações em que a ZDP sofreria intervenções, extrapolando os contextos formais de escolarização, muitas vezes dando grande ênfase à colaboração entre pares. Alguns autores (Nogueira, 2001; Martins, 2002; Abreu, 2004; Amante, 2004a; Bettencourt & Abade, 2008; Santos & Lacomblez, 2007; Aguiar, 1998), ao fazerem isso, apontavam as relações sociais como algo simplificado, ou seja, apenas na *interação social* entre pares ou entre sujeito e colaborador “mais competente”, em que haveria uma troca de ideias, um diálogo, e em uma atividade em que o sujeito entraria em contato com determinado objeto.

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) afirmam que “é necessário, numa situação de aprendizagem, que exista *alguém (um adulto, um professor)* que, pela mediação da linguagem e outras ferramentas, possa ensinar os conceitos que estão em condições de ser aprendidos”.

Sanches (2012) também apresentou uma conceituação semelhante. Mesmo que ainda tenha citado a cooperação dos pares, a mediação ainda foi apresentada como algo feito exclusivamente pelo professor: “a aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, *mediada pelo professor*, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos, interferindo na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea (Vigotsky, 1987)” (p. 139, grifos nossos).

Amante (2004a, 2004b) apresentou a ideia de que a ZDP é possibilitada no processo de ensino e aprendizagem, na interação professor-aluno. Nogueira (2001), por exemplo, afirmou que a interação social está definida tanto pela comunicação entre professor e alunos quanto pelo ambiente em que esta acontece. Em sua conclusão ainda tece considerações sobre sua pretensão de “refletir sobre o postulado da zona de desenvolvimento proximal, considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto” (p. 14).

Já Abreu (2004, p. 72) discorreu sobre priorizar atividades coletivas, diminuindo, no processo de ensino e aprendizagem, atividades individuais ou expositivas, com a proposição de tarefas desafiadoras e grupais, em que houvesse “ajuda mútua e o intercâmbio de experiências entre os alunos” e de como isso levaria o ensino e a aprendizagem a trabalharem “na área da Zona de desenvolvimento próximo do aluno, o que corresponde à capacidade de aluno de realizar coletivamente tarefas além do que ele poderia fazer sozinho”.

Portilho et al. (2007) afirmaram que “aprender e ensinar [...] só tem sentido se for para instrumentalizar, tanto o aprendiz quanto o ensinante, a conhecerem-se mais profundamente, objetivando a construção de uma sociedade mais crítica, voltada às questões da humanidade e da humanização” (p. 20). E continua: “as ações e interações do sujeito que aprende e ensina estão diretamente ligadas à sua história de vida, além do seu contexto social, ao vivido e aos “saberes de experiência” que fundamentarão seu processo de aprendizagem” (p. 21).

Zanella (1994) chama a atenção para o fato de a ZDP consistir em um campo interpsicológico, sendo que ela seria uma confrontação colaborativa de diversas compreensões de determinada compreensão e, neste sentido, a autora salienta o estudo da zona de desenvolvimento próximo em situações variadas em que haja envolvimento dos sujeitos em diferentes atividades.

Isso nos ajuda a ampliar o que entendemos a respeito do conceito e é de extrema necessidade deslocarmos o conceito de ZDP para as relações sociais de maneira geral. É possível e preciso extrapolar o conceito das relações de ensino e aprendizagem circunscritas ao ambiente escolar. Nas relações de ensino e aprendizagem é clara a possibilidade de desenvolvimento, entendido como finalidade precípua e apriorística do processo, mas será que relações outras poderiam ocasionar o desenvolvimento potencialmente?

Não é nossa intenção dizer que os processos de ensino e aprendizagem possam acontecer de qualquer forma e em qualquer lugar. Vigotski (1934/2014), inclusive, postula a importância da sistematização da situação de ensino e de como isso contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por seu caráter consciente, dando relevância para a instrução. No entanto, acreditamos ser de grande relevância pontuar que o desenvolvimento não ocorre somente nos espaços formais de escolarização ou só a partir da relação professor-aluno.

Sobre isso Chaiklin (2011, p. 662) afirma que, ao conceituar a ZDP, Vigotski “considera como um fato bem conhecido que ‘a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente’ (Vygotsky, 1987, p. 209)”, ou seja, podemos dizer que a ZDP não está estritamente ligada aos processos formais de instrução. Mas, isso não significa que qualquer mediação resulte em desenvolvimento, nem mesmo nos processos formais de ensino e aprendizagem. De acordo com Rego (2002, p. 52), “não é qualquer escola nem qualquer

prática pedagógica que proporciona ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas.”

Como sabemos, a base de toda a teoria de Vigotski é o materialismo histórico-dialético, a partir do qual o autor busca estabelecer metodologicamente um novo modo para estudar seu objeto, em sua integralidade e complexidade (Vygotski, 1927/2013). Duarte (2001, p. 35) esclarece que a apropriação da globalidade do método materialista histórico-dialético compreende a

concepção marxiana da história social humana até as questões relativas à teoria do conhecimento. O método de Marx, para ser compreendido em sua globalidade, precisa ser visto como unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica, ou seja, como unidade entre a dialética objetiva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a partir do trabalho, a dialética histórica dos processos de conhecimento da realidade pelo ser humano e, por fim, a dialética também histórica dos processos de pensamento humano. Aliás, essa concepção mais abrangente de método e de metodologia está presente em vários momentos da obra de Vigotski e de outros membros dessa escola da psicologia.

Daí a importância de se resgatar o que são as relações sociais e de como elas são determinadas pelo capital. No prefácio de “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (1859/2008, p. 47) afirma que

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A

totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Isso significa que as relações sociais não estão dadas isoladamente na imediatez da vida cotidiana, mas dizem respeito ao modo de produção da vida, às formas de organização e manutenção sociais em sua totalidade. Se não falamos apenas das relações imediatas da vida, parece-nos pouco coerente com a Teoria Histórico-Cultural restringir as relações sociais àquilo puramente imediato, ou seja, simplificá-las (como foi discutido em outro artigo por Seron et al., 2011). Tuleski, Facci e Barroco (2013), a esse respeito, afirmam que uma Psicologia crítica deve estar baseada na compreensão do desenvolvimento do psiquismo em vínculo peremptório com as relações sociais (consideradas relações de classes sociais em antagonismo e historicamente determinadas), sendo que “o social, em Vigotski, não implica apenas 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).

Santos e Lacomblez (2007) retomam o fato de que, para Vigotski, as relações são mediadas por instrumentos e ferramentas (que permitem a ação do homem sobre a natureza) e por signos (que permitem a ação do homem sobre si próprio e sobre os outros), dando o devido destaque aos signos verbais. A diferença entre instrumentos e signos diz respeito ao fato de estes serem psicológicos.

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõe, desde *sua faceta psicológica, em um momento*, uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que esse traço essencial de ambos conceitos é o papel destas adaptações na conduta, que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação laboral ou, o que é o mesmo, *a função instrumental do signo* (Vygotski, 1931/2012, p. 91, tradução nossa, grifos do autor).

O autor (Vygotski, 1931/2012) estabelece que o emprego das ferramentas e dos signos se subordina à atividade mediadora, uma vez que esta permite a atuação dos objetos uns sobre os outros de acordo com sua natureza, sendo que os objetos não estão diretamente ligados ao processo, mas são responsáveis por levar a cabo o objetivo da atividade mediadora.

Ainda assim, ele salienta que são dois conceitos diferentes e divergem na forma de atividade mediadora. Segundo ele, a diferença entre signo e ferramenta diz respeito a como elas orientam a atividade mediadora. A ferramenta é utilizada pelo homem para influenciar o objeto de sua atividade e ela está orientada para fora, provocando mudanças no objeto. Já o signo não produz modificações no objeto da operação psicológica, na verdade ele é utilizado pelo homem para influenciar sua própria conduta, “é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (Vygotski, 1931/2012, p. 94).

O pensador russo ressalta que a atividade mediadora, o uso de signos externos como meio de desenvolvimento da conduta, é o fundamento das formas culturais do comportamento. Para o autor, o signo é sempre um meio de relação social em seu princípio. O desenvolvimento cultural tem por base o emprego dos signos, que são inclusos no sistema

geral do comportamento de forma social no início: “as relações entre as funções psicológicas superiores foram relações reais entre os homens” (Vygotski, 1931/2012, p. 147).

A partir disso, consideramos que

a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, [...] todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em suma, toda sua natureza é social. [...] A natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais deslocadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura (Vygotski, 1931/2012, p. 151).

Luria (1988), em seu texto sobre o desenvolvimento da escrita da criança, aponta que “uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato [da escrita], mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (p. 189). O autor continua dizendo que

as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são testados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento. (Luria, 1988, p. 189).

Com isso, retomamos que as produções salientam a função da educação como base para o processo de humanização a partir da socialização dos conhecimentos histórica e culturalmente produzidos. No entanto, é importante também considerarmos que esta educação está mais do que vinculada, está determinada pelo modo de produção da vida. 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).

Nesse sentido, devemos salientar que poucos foram os artigos que apontaram as relações sociais dessa forma. 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. Em determinado momento, os autores contam que no processo formativo surgiram questões que interferiram no desenvolvimento, ainda que se estivesse atuando na ZDP. Ao avaliar o medo que os participantes sentiam em relação às novas aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação, os autores apontaram uma terceira ZDP (já haviam apontado duas: uma ligada ao desenvolvimento cognitivo e outra aos aspectos volitivos e afetivos), relativa à reflexão dos sentidos e da necessidade de uma nova aprendizagem, quando há certa eficiência nas técnicas e métodos já utilizados em determinada tarefa.

Acreditamos que tal divisão com três ZDPs é extremamente prejudicial à compreensão das proposições vigotskianas, uma vez que todos os aspectos que ganham *status* de uma nova zona de desenvolvimento próximo estão envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e dizem respeito a um único processo. Para além disso, a avaliação do medo que Santos e Lacomblez (2007) propõem parece desconsiderar o fato de que a educação é determinada pelo modo de produção da vida em nossa sociedade.

Esse medo surge de onde? Por que é tão necessária aos pescadores uma “pesca frutuosa” ao ponto de desconfiarem daqueles novos conhecimentos? Como podemos não ter

medo de aprender algo novo se isto está diretamente relacionado ao que gera aquilo que precisamos para sobreviver? O que se oculta quando atribuímos tudo a um simples medo de não ter uma pesca frutuosa? Se vivêssemos em uma sociedade em que o número de peixes pescados não fosse equivalente à possibilidade de comer, vestir, viver, como esse medo e desejo de aprender algo novo se expressaria?

Abreu (2004) também apresentou como resultado de seu estudo uma relação dos problemas de aprendizagem que surgiram na sala de aula e diziam respeito às dificuldades dos alunos para

elaborar e compreender idéias; expressar uma idéia no contexto e no sentido adequados; separar os elementos essenciais e os laterais; aplicar um conhecimento num contexto distinto daquele em que o mesmo foi construído; identificar as ações mais adequadas para executar atividades; aplicar numa situação geral um conhecimento adquirido em uma situação particular e vice-versa; identificar elementos relacionados; estabelecer relações entre elementos distintos; articular os elementos essenciais; construir um conhecimento novo a partir de conhecimentos anteriores (Abreu, 2004, pp. 75-76).

A partir disso, o autor compreende que a questão fundamental para a superação disso é desenvolver a capacidade de formar conceitos, sendo que essa capacidade se vincula “às habilidades básicas de identificação de indícios essenciais, elaboração do conteúdo do conceito no grau de generalização adequado e a utilização da linguagem adequada.” (Abreu, 2004, p. 75).

Com isso, corroboramos a ideia de que a educação se dá em um plano simplista e imediatista, como se não fosse constituída no cerne de nosso modo de produção. Ao falar

sobre isso o autor salienta que está se referindo às questões mais práticas, mas isso não faz com que os processos de escolarização deixem de ser materiais, ou seja, que se resolvam magicamente. Outras questões constituem o espaço escolar e permitem a reprodução das dificuldades listadas pelo autor.

Como salientado por Tuleski (2002, p. 91), “a psicologia, sendo social, não pode desvincular-se dos laços que prendem o homem à sociedade, os quais são responsáveis pela construção de seu comportamento”. Dessa forma, seria apenas uma abstração a Psicologia que desconsiderasse as relações do homem em sociedade, ou seja, para Vigotski, seria impossível à Psicologia isolar o homem do projeto coletivo, da luta pela transformação da sociedade.

Essa questão relativa à educação nos leva a uma outra consideração em nossas análises. Neste caso, diz respeito à produção acadêmica, à nossa compreensão dos conhecimentos que produzimos e a que eles têm servido. Percebemos que os artigos frequentemente utilizavam o conceito de ZDP descolado do restante da Teoria Histórico-Cultural, o que foi mais difícil de encontrarmos em teses e dissertações. Isso nos remete à questão do produtivismo acadêmico e de como isso afeta a produção de trabalhos acadêmicos de qualidade. Com a necessidade de maior número de publicações, cresce o número de artigos publicados, mas, ao mesmo tempo, os artigos podem acabar tendo menor impacto e menor aprofundamento.

O relatório “*Research in Brazil*”, disponibilizado pelo Clarivate Analytics (2017) à CAPES, conta com uma análise acerca da pesquisa brasileira, com a descrição das tendências e a identificação de destaques, considerando um contexto global. O objetivo é apontar as modificações da pesquisa brasileira e analisar seu desempenho mundialmente entre os anos de 2011 e 2016. O Brasil ficou em 13º lugar no *ranking* de países com maior produção acadêmica. Só nesse período foram publicados mais de 250 mil artigos, sendo que a grande maioria deles estava vinculada às universidades públicas brasileiras.

O relatório nos ajuda a compreender o crescente número de artigos publicados e a vislumbrar como isso tem sido utilizado para balizar nossa produção e reprodução científica. O relatório faz uma análise quantitativa da pesquisa brasileira, em que podemos encontrar uma série de comparações com outros países no que diz respeito a número de artigos publicados, citações dos artigos brasileiros, publicações em parceria com outros países, contribuições à indústria, entre outras questões. O relatório, em nenhum momento, faz uma referência à qualidade dos artigos ou ao conteúdo das publicações.

Assim, para responder às demandas quantitativas, desdobramo-nos para cada vez publicarmos mais. Na academia, somos levados a escrever, independente do que escrevemos, do aprofundamento teórico ou do que de fato produzimos com nossa escrita¹¹. Basta que publiquemos cada vez mais, fazendo com que programas “cresçam”, sejam “melhor avaliados” (sem que nos preocupemos com que avaliação é essa). Adaptamo-nos, pois, à lógica e às exigências do mercado de trabalho; por conseguinte, também ao modo de produção a que estamos subjugados, contribuindo assim para o que Duarte (2001) chamou de escamoteamento das contradições do capitalismo.

É essencial que compreendamos isso para que, assim, possamos nos perguntar: qual seria, por conseguinte, a importância da educação?

Vygotski (Vygotski, 1934/2014, p. 187, grifos nossos) afirma que “é possível ensinar *conscientemente* aos alunos novos conceitos” e isso pode ser “fonte de desenvolvimento superior dos próprios conceitos que já estão formados. É possível, em definitivo, influenciar diretamente o conceito durante o curso da instrução escolar”. O autor reafirma, com isso, a essencialidade da educação: esta pressupõe processos conscientes, voltados para a finalidade

¹¹A conhecida máxima *publish or perish*, no meio acadêmico, data da primeira metade do século XX (Van Weijen, D. & Plume, A. (2014). Publicar ou perecer? O crescimento do autor fracionado... Publicado originalmente na newsletter Elsevier “Research Trends Issue 38”. *SciELO em Perspectiva*. Retirado de: <https://blog.scielo.org/blog/2014/10/02/publicar-ou-perecer-o-crescimento-do-autor-fracionado-publicado-originalmente-na-newsletter-elsevier-research-trends-issue-38/>).

do desenvolvimento humano a partir da socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente. Assim, os processos de escolarização são responsáveis – formalmente – pela sistematização e pela socialização dos conhecimentos, tendo em vista que tal sistematização não é simples ou ingênua, pois antes de tudo deve estar ancorada na superação das contradições sociais às quais estamos submetidos.

Considerações renitentes

Recuperar a historicidade do pensamento de Vygotski significa, antes de tudo, pensar sua concepção teórica à luz da história, ou seja, como projeto coletivo pós-revolucionário, tal como se fez, sem julgar os acontecimentos como produto de boas ou más intenções dos homens, ou como fruto de equívocos teóricos ou práticos. Neste sentido, Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período.

(Tuleski, 2002, p. 45)

Como buscamos salientar até aqui, era nosso intuito neste trabalho apresentar uma análise das apropriações do conceito de ZDP e seus desdobramentos. Para tanto iniciamos a presente dissertação com a história do desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida apresentamos Vigotski, o autor que postula o conceito de ZDP e um panorama geral de suas proposições.

No segundo capítulo, discorremos sobre a pesquisa em si, apresentando os achados de nosso levantamento bibliográfico e como organizamos todo o material. No terceiro capítulo, apresentamos as análises que surgiram após a leitura dos materiais encontrados. Privilegiamos as formulações sobre desenvolvimento e aprendizagem, os pontos que consideramos obscuros

presentes nas compreensões acerca do conceito de ZDP, passando pela necessidade de retomar a obra de Vigotski e seus objetivos ao produzi-la.

As produções analisadas permitem que entendamos a necessidade de haver estudos no que diz respeito ao desenvolvimento do adolescente e do adulto, uma vez que grande parte dos estudos se volta para o período infantil de desenvolvimento, havendo uma escassez de material referente às possibilidades de atuação para que os processos de ensino e aprendizagem contribuam, movimentem os processos de desenvolvimento na juventude e na fase adulta.

Além disso, entendemos que o estudo desses trabalhos nos deixou questões que ainda não foram completamente respondidas e deixaram novas dúvidas. Uma das questões, que surgiram a partir das análises, diz respeito à apropriação fora do círculo acadêmico. Como as conceituações de desenvolvimento, aprendizagem e ZDP são apropriadas em outros contextos? A análise realizada nos ajuda a vislumbrar que, sem dúvidas, o conceito de ZDP foi amplamente divulgado e utilizado pela Psicologia e pela Educação no Brasil. Ao mesmo tempo, os estudos de campo que encontramos nos mostram que esse é um conceito pouco mobilizado de fato nos processos de ensino e aprendizagem.

Consideramos que, de alguma forma, as produções trabalham de maneira geral com a ideia de desenvolvimento e de ações voltadas para este. Perduram, durante a leitura, algumas perguntas (que ainda deixam suas reverberações face ao que compreendemos ser uma necessidade para aqueles que utilizam a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórico-prática): trabalhar com o desenvolvimento do ser humano sem se atentar às formas gerais de alienação que corroboram uma sociedade de classes e a exploração de uma dessas classes é de fato discutir e promover o desenvolvimento? Será que, mesmo que não haja uma percepção, esses trabalhos pensam em um “desenvolvimento pelo desenvolvimento”, premissa que esconde ou pelo menos fortalece outra, a do “desenvolvimento para a geração de

riquezas de determinada classe”? Sob a égide do humanismo, de uma preocupação com a formação humana, a que interesses respondemos na ciência que produzimos?

Apesar de nossa preocupação com a teoria proposta por Vigotski e outros autores, parece-nos caro e coerente um fazer ciência preocupado e imbuído do objetivo de superação das formas de exploração e de alienação. Sem esse objetivo, tornamo-nos (nós e tudo aquilo que produzimos) fáceis alvos da apropriação capitalista e reprodutores de tal ordem, em que tudo que se faz e se produz serve ao interesse de produzir mais lucro, independente das contradições que isso gere.

Com isso, queremos dizer que nos preocupam as produções que não consideram que a obra de Vigotski tem condições materiais extremamente peculiares, sendo que o autor russo viveu uma revolução de cunho socialista, passou pela instalação de um novo modo de produção da vida e sofreu diversos revezes com o regime stalinista e a censura que lhe foi imposta durante seus anos finais.

Compreendemos, dessa forma, que esta pesquisa nos auxilia a compreender que para produzirmos conhecimentos a partir das teorizações deste autor, é necessário que sejamos capazes de utilizarmos, como guia, a finalidade de todo o trabalho desenvolvido por esse autor. Parece-nos impossível expropriarmos o fato de que Vigotski desenvolveu sua teoria orientado pela formação de uma nova sociedade e orientando-se para a constituição de uma Psicologia nova, do novo homem. E como estamos nós hoje? Não estão dadas as mesmas condições em nossas teorizações e em nossas apropriações. Isso significa que nossa vida ainda está ligada à propriedade privada, à privatização dos meios de produção, à luta de classes. O que nos orienta é a luta pela superação deste modo de produção da vida? Essa questão precisa entrar em nossas análises, em nossa forma de compreender nossos objetos de estudo, no modo como mobilizamos a teoria e nos apropriamos dela.

Todavia, o que encontramos foi a utilização de recortes descontextualizados da teoria de Vigotski, respondendo às demandas da sociedade por ora vigente. A ZDP não pode ser mobilizada de modo deslocado das conceituações de desenvolvimento, aprendizagem, homem e mundo presentes na obra do autor, sem que se descole da realidade. Isso permite que haja incorporações de Vigotski a outras teorias que não só o contradizem, mas também todo o entendimento e o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. Ao utilizarmos partes de sua teoria mutiladas e compreendidas a-historicamente, naturalizamos questões de cunho social, naturalizamos as relações sociais como estão dadas no presente.

Todas essas questões se entrelaçam e nos impõem a uma mesma direção: à formação de conceitos, conforme proposta por Vigotski, e como isso norteia nossa compreensão de nossas análises a respeito da ZDP. Como um conceito científico, perquirimos as divergentes apropriações desse conceito e buscamos elucidar as movimentações que se evidenciaram em nosso levantamento bibliográfico.

Tornou-se inequívoco que há diversos conceitos que se relacionam e permitem, por conseguinte, uma sistematização do conceito de ZDP. Há uma clara impossibilidade em compreendê-lo sem buscar subsídios na Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual podemos depreender desenvolvimento, aprendizagem, cultura, relações sociais, entre outros. Sem esse vínculo com todo um escopo teórico específico, amparado pelas conceituações marxistas, a ZDP se perde em um imbróglio diversificado de teorizações divergentes e pouco comprometidas com a finalidade da Teoria Histórico-Cultural desde seus primórdios: subsidiar a formação de um campo psicológico implicado e submetido à formação de uma nova sociedade e de um novo homem.

Desse modo, reafirmamos a necessidade de que os trabalhos cuja perspectiva teórica é a Teoria Histórico-Cultural e que utilizem a ZDP na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem minimamente considerem os compromissos de Vigotski ao

elaborar sua teoria e as bases epistemológicas que ele utiliza. E, àqueles que não estão comprometidos com todas as questões que estão vinculadas à Teoria Histórico-Cultural, buscamos oferecer elementos para refletir acerca da gravidade da utilização impensada de tais teorizações e como isso vai de encontro aos pressupostos da mesma.

Acreditamos que muitas dúvidas ainda se fazem presentes e que este trabalho claramente não esgota as produções encontradas sobre o conceito. Salientamos a necessidade de outras pesquisas e do surgimento de outras análises, bem como seu aprofundamento. Como trazido na epígrafe desta dissertação, é nosso desejo finalizar retomando todo o nosso percurso, buscando evidenciar a necessidade de atravessarmos a superficialidade das cascas e batizarmos o intocável apenas pelo olhar, fazendo o que Bartolomeu Campos de Queirós (2007) chamou de derramar a luz da palavra para irmos além daquilo que surge na aparência, permitindo o percurso até o “dentro”, e contribuirmos, assim, para a compreensão de nossa realidade e para a sua transformação.

Referências

- Abreu, R. L. de. (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, Florianópolis, Santa Catarina.
- Albuquerque, J. C. M. de, & Sampaio, R. R. (2012). Aprendizagem mediada por computador: metodologia para desenvolvimento e aplicação de um software de simulação na formação de gestores em sistemas locais de produção. *Poiésis*, 2012, 5 (9), p.88-111. doi: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v5e9201288-110>
- Almeida, I. C de, Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., ... Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29(1), 83-98. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Amante, L. (2004a). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: a actividade de escrita. *Análise Psicológica*, 22(1), 139-154. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Amante, L. (2004b). Interacção social e utilização do computador no pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 425-450. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2564>.

- André, M. A., Pereira, R. Príncipe, L. M., & Aranha, E. G. (2016). Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 25(47), p. 37-50. doi: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n47.p37-50>
- Anjos, R. E. dos (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.
- Araújo, T. M. de S. (2013). *A experiência educativa do Lições de cidadania* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.
- Araújo, T. M. de S. (2014). *A experiência educativa do Lições de Cidadania (2005-2013)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.
- Assis, A., Frade, C., & Godino, J. D. (2013). Influência dos padrões de interação didática no desenvolvimento da aprendizagem Matemática: análise de uma atividade exploratório-investigativa sobre sequências. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27(47), 733-758. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2013000400003>.
- 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: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v12i1.1328>
- Barroco, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

- 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: <https://dx.doi.org/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, Marília, São Paulo.
- 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. de F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Bissoli, M. de F. (2014). Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>
- Bortolanza, A. M. E., & Ringel, F. (2016). Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. *Educativa*, 19 (1), pp. 1020-1042. doi: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5464>
- Brecht, B. (2012). Aos que hesitam. In B. Brecht, *Poemas 1913-1956* (p. 186). São Paulo: Editora 34.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2004). Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10 (3), 363-381. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132004000300005>
- Callil, M. R. S. (2010). *Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Chaiklin, Seth, & Pasqualini, J. C. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>
- Chiodi, C. da S., & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(1), 127-144. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000100009>
- Clarivate Analytics. (2017). *Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- 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. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, 19(44), 85-106. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2 ed. rev. e ampl.). Campinas: Editora Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.
- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. de R. G., Silva, V. G. da, & Roma, C. G. (2007). *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem*

- em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200011>.
- Fernandes, J. F. de F., Carvalho, M. G., & Campos, E. N. (2012). Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 7(2), 95-108. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200007>
- Fitipaldi, C. B. (2006). Conceitos centrais de Vygostky: Implicações pedagógicas. *Revista Educação*, 1(2), 50-54. Recuperado de <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/33>.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12. Recuperado de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- 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: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100016>.
- Freitas, A. P. de. (2001). *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251042/1/Freitas,A.P.pdf>.
- 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.
- Haddad, C., & Pereira, M. (2014). Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 5(2), 106-117. doi: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9703>

- Hogetop, L. (2003). A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais: desvelando caminhos para a atuação na zona de desenvolvimento proximal (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Jeneci, M. & Tatit, L. (2010). Por que nós? Em *Feito para acabar* [Mídia de gravação: CD]. São Paulo: Slap.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Lara, A. F. L., Tanamachi, E. de R., & Lopes, J. Junior. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 473-482. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300003>.
- Leal Junior, L. C., & Onuchic, L. de la 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: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a09>.
- Leonardo, N. S. T., & Silva, V. G. da. (2013). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 309-317. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200013>
- Leonel, W. H. dos S., & Leonardo, N. S. T. (2014). Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 541-554. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>
- Leontiev, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

- Lima, E. A. de, Silva, A. L. R. da, & Ribeiro, A. E. M. (2010). Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Interfaces*, 2 (2), 16-20. Recuperado de http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175125.pdf.
- 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: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo.
- Marcolino, S. (2013). *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual paulista de ensino paulista* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.
- Martinel, T. A. P., Fug, N. de C., & Mileski, K. G. (2009). A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 251-259. doi: 10.1590/S1413-85572009000200007.
- Martins, S. T. F. (2002). Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação* (Bauru), 8(2), 227-235. doi: <https://dx.doi.org/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: Expressão Popular.
- Meira, M. E. M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação*, 5(2), 61-70. doi: 10.1590/S1516-73131998000200006.
- 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: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), 83-104. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>
- Mendonça, C. N. de. (2009). *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Miranda, M. I. (2005). Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino em Re-vista*, 13(1), 7-28. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921/5027>.
- Móre, S. M. C. (1998). O Mundo da escrita e sua concepção sócio-histórica. *Nuances: estudos sobre educação*, 4, 78-84.
- Mota, G. (2011). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Educação (UFMS)*, 28(2), 11-22. doi: <https://dx.doi.org/10.5902/19846444>
- Moura, F. R. de, & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Nascimento, C. P., Araújo, E. S., & Miguéis, M. da R.. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 293-302. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012>
- 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*, 2001, 14 (2), sem paginação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Pierre, J., & Santana, M. S. R. (2016). A mediação no processo de aprendizagem social: ação colaborativa entre o professor e o aluno. *Opción*, 32 (12), 254-280.
- 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 e Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial – Cuba, Feira de Santana, Bahia.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- 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: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i20.4243>
- Queirós, B. C. de. (2007). *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>

- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304. doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.916>
- 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). Retirada de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf
- Ramos, S. D. H. P. (2014). O jogo na perspectiva histórico-cultural: sua importância no ensino e no desenvolvimento das funções psíquico superiores. *Pró-discente*, 20(1), 91-109. Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/8946>.
- Raspe, R. E. (2014). *As surpreendentes aventuras do Barão Münchhausen – em 34 capítulos* (C. A. Marcondes, Trad.). São Paulo: Cosac Naify.
- 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: Moderna.
- Rosolem, L. D. D. da L. (2015). *A linguagem revelando práticas docentes: das prescrições mediadoras de ações educacionais à ação em sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- 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. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&tlng=pt.

- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal? *Laboreal*, 3, (1), 06-14. Recuperado de: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987296762221>.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Cortez/Autores Associados.
- Scherer, C. de A. (2010). A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. *Educativa*, 13(2), 247-260. doi: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v13i2.1416>
- Seron, T. D., Barbosa-Rinaldi, I. P., Tuleski, S. C. (2011). Apropriação dos Conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física. *Movimento*, 17(2), 75-91. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237022988_Apropriacao_dos_Conceitos_de_Lev_Semenovitch_Vigotski_no_ambito_das_pesquisas_em_Educacao_Fisica.
- Sforni, Marta Sueli de Faria. (2015). Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, 40(2), 375-397. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>
- Silva, J. C. (2013). *A apropriação da Psicologia Histórico Cultural na Educação Infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Silva, J. C., & Arce Hai, A. A. (2016). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. *Perspectiva*, 34 (2), 602-628. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p602>
- Silva, M. J. da, & Valiengo, A. (2010). O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. *Revista Interfaces*, 2(2), 21-24.

- Silva, P. L. da. (2014). *As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas.
- Silva, S. M. C. da, Almeida, C. M. de C., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 219-228. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200005>
- 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: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2006.14.2.%25p>
- Souza, C. S. de. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia – MG* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: 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. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112/96>.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese* (C. C. Bartalotti, trad.). São Paulo: Unimarco Editora e Edições Loyola.
- Vedovatto Iza, D. F., & Mello, M. A.. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25(2), 283-302. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013>
- Vigotski, L.S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia* (C. Berliner, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, (11), 23-36. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vigotski, L. S. (2010). Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In L. S. Prestes, 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, anexo 11). Retirada de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vigotskii, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- 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, Espanha: 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, Espanha: 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.

- 09- 340). Madrid, Espanha: 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, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1934).
- Wood, D.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>.
- Zanella, A. V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, (2), 97-110.
- Zanella, A. V. (2014). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal* (2 ed. rev. e amp.). Itajaí: Editora Univali.

Apêndice A

Relação de artigos que apresentam o conceito de zona de desenvolvimento próximo

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
1994	Zanella, A. V.	Temas em Psicologia	Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas	O presente trabalho, de cunho eminentemente teórico, propõe-se a analisar a contribuição de quatro estudos (dois na literatura nacional e dois na literatura estrangeira) que tratam do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com o objetivo de se esboçar uma definição deste de forma mais adequada à sua complexidade, notadamente para a situação escolar. Cabe mencionar que a opção por um trabalho de cunho teórico decorreu da necessidade de investigar a produção científica sobre o tema em questão. A literatura disponível indica, na verdade, um interesse empírico crescente, por parte de muitos pesquisadores, sobre a ZDP. No entanto, o fato de não se dispor, na literatura brasileira, de uma revisão teórica e interpretativa do referido conceito dificulta, ainda mais, a compreensão e as possibilidades de uso desse conceito em contextos variados.
1996	Duarte, N.	Psicologia USP	A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural	O artigo apresenta cinco hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural (Escola de Vigotski): 1) para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4) é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski; 5) uma leitura pedagógica escalonista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica.
1998	Duarte, N.	Cadernos Cedes	Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar	O artigo postula a necessidade de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e analisa criticamente algumas concepções consideradas negativas em relação ao ensino como transmissão de conhecimento. Nesse sentido, defende que a Escola Nova e o Construtivismo estabelecem uma dicotomia entre a transmissão de conhecimentos pelo professor e a conquista da autonomia intelectual pelo aluno, secundarizando, assim, o ensino e descaracterizando o papel do professor. O artigo analisa, ainda, alguns postulados defendidos por Vigotski e seguidores, que iriam numa direção oposta à das idéias defendidas pela Escola Nova e pelo Construtivismo.
1998	Meira, M. E. M.	Ciência & Educação	Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente.	Este texto aponta alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre a importância de uma adequada compreensão do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e com as relações sociais, para a construção, no espaço físico e social da sala de aula de um processo pedagógico qualitativamente superior.
1998	Móre, S. M. C.	Nuances: estudos sobre educação	O Mundo Da Escrita E Sua Concepção Sócio-Histórica	Este artigo trata dos processos mentais superiores descobertos por Vygotsky e colaboradores, evidenciando a superioridade dos atos humanos no reino animal. Destaca a compreensão da linguagem falada, inicialmente tida como elo mediador entre a fala e a escrita e como a fala desaparece no momento em que a criança assume a escrita como um processo discursivo. Assim, na presença do outro, ela sente a necessidade de produzir uma escrita compreensível a todos, o que ocorre por meio do processo da internalização, no qual a atividade mediada

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				se transforma em intrapsicológica originando a atividade voluntária. Aponta os motivos que levam uma criança a escrever e analisa a evolução desse processo, passando do rabisco ao desenho até a escrita, numa situação eminentemente histórico-social. O professor é delineado como "tutor" indispensável no processo de educação escolar, atuando na chamada "zona de desenvolvimento próximo".
2001	Nogueira, C. F.	Revista Portuguesa de Educação	Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas	O artigo apresenta Lev Vygotsky a partir de uma revisão da literatura em que se discutem, além do conceito de zona de desenvolvimento proximal, três das suas ideias principais: a) que a actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica; b) que existe uma relação entre a actividade socialmente organizada e a construção da consciência; c) que todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos: em primeiro lugar, partilhados, no plano interpsicológico dos processos sociais; depois, intrapsicológicamente, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo. E discute três implicações pedagógicas do postulado da ZDP: a) a existência de uma "janela de aprendizagem"; b) o papel do tutor como agente metacognitivo; c) a importância dos pares como mediadores da aprendizagem.
2002	Martins, S. T. F.	Ciência & Educação	Educação científica e atividade grupal na perspectiva sóciohistórica	Este trabalho apresenta questões relativas à educação científica e à atividade grupal ou coletiva, na perspectiva da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano e do ensino científico presente nas obras dos russos L.S. Vigotski e A.N. Leontiev. Fundamentalmente, buscaremos estabelecer essa relação a partir da proposta de Zona de Desenvolvimento Próximo realizada por Vigotski, em que o autor enfatiza o papel da imitação e da cooperação no alcance de novos níveis de desenvolvimento, processo subsidiado pela instrução, tendo como mediação o educador.
2004	Abreu, R. L. de.	Cadernos do IME – Série Matemática	O processo de aprendizagem da matemática na Educação Básica: raízes de suas dificuldades e mecanismos para sua superação.	Este trabalho apresenta os resultados teóricos e experimentais desenvolvidos no âmbito dos Projetos Dehagecon; Dehagecon&Proiniciar e Dehagecon&Jovens Talentos, coordenados pelo autor, com a participação de estagiários dos Cursos de Licenciatura em Matemática e de Estatística do IME-UERJ. Tais resultados decorrem de investigação sobre as raízes das dificuldades encontradas pelos alunos da Educação Básica e pelos recém-ingressados na UERJ e do desenvolvimento de mecanismos orientados à superação de tais dificuldades, incluindo a elaboração de textos didáticos, de instrumentos específicos e de uma metodologia inovadora para o ensino da Matemática.
2004	Amante, L.	Análise Psicológica	Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: a atividade de escrita	O presente artigo insere-se no âmbito de uma investigação levada a efeito num Jardim de Infância em que desenvolvemos e acompanhámos um projecto de integração das novas tecnologias no contexto das suas salas de actividades. Ainda que a investigação realizada tivesse procurado, na sua globalidade, contemplar as diversas vertentes de todo o processo, neste artigo procurámos analisar um dos tipos de actividades específicas desenvolvidas com recurso ao computador: a atividade de escrita. Procurámos, no âmbito da abordagem qualitativa que adoptámos, considerar as suas características, a forma como esta actividade é encarada pelas crianças, como se integra e como se foi desenvolvendo no contexto de trabalho das salas de actividades, nomeadamente ao nível das interacções que suscitava, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e entre as crianças e os computadores.
2004	Amante, L.	Revista Portuguesa de Pedagogia	Interação social e utilização do computador no pré-escolar.	A integração dos computadores no ensino e a sua utilização enquanto promotores de ambientes de aprendizagem colaborativa tem vindo a ser alvo de diversas investigações que partem do quadro teórico das perspectivas vigotskianas que aqui se toma também como referência. Neste âmbito, discute-se o papel da interacção social na

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				aprendizagem, designadamente da interacção verbal entre crianças e entre crianças e adultos no contexto de actividades desenvolvidas com recurso ao computador. Descreve-se a natureza de algumas interacções registadas entre crianças e entre estas e a educadora utilizando o computador, no contexto natural da sala de actividades, procurando identificar as suas características e analisar a sua relevância educacional. Considera-se que as novas tecnologias se constituem como um meio especialmente propício ao desenvolvimento de aprendizagem colaborativa entre as crianças e salienta-se o papel do educador quer como mediador destas interacções quer como promotor de contextos de aprendizagem propícios a esta colaboração.
2004	Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M.	Ciência & Educação	Da Educação em Ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico.	No presente artigo, discute-se a construção epistemológica da Educação em Ciência como área interdisciplinar que integra, por apropriações e transposições educacionais, campos relevantes do saber, nomeadamente a Filosofia da Ciência, a História da Ciência, a Sociologia da Ciência e a Psicologia Educacional. Desenvolvem-se, em seguida, argumentos de natureza curricular e de política educativa que procuram clarificar, afinal, para quem e para quem a Educação em Ciência. Debruçamo-nos, necessariamente, por fim, sobre o ensino das Ciências e suas orientações preferenciais que se perfilam como as mais congruentes com os referenciais teóricos enunciados. Note-se que esse percurso de pesquisa/teoria/prática exige reflexão, tempo, maturação de idéias, cumplicidade com a inovação e empenho na ação.
2004	Facci, M. G. D.	Caderno Cedes	A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski	Este estudo se propõe a analisar algumas contribuições da psicologia de Leontiev, Elkonin e Vigotski no campo da psicologia do desenvolvimento, mais especificamente a questão da periodização da ontogênese humana. Leontiev e Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo. Segundo eles cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. São analisados também os períodos que Leontiev e Elkonin detectaram no desenvolvimento dos indivíduos nas condições sociais da URSS.
2004	Libâneo, J. C.	Educar	A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.	Este trabalho avalia possibilidades teóricas de renovação das práticas de formação inicial e continuada de professores com base na concepção histórico-cultural da aprendizagem escolar, compreendendo o trabalho de professor efetivamente como atividade teórica e prática. Após constatação das demandas formativas postas ao desenvolvimento teórico da didática em face das exigências educacionais contemporâneas, são apontados elementos teóricos da concepção histórico-cultural e suas vertentes, com destaque à atividade de aprendizagem escolar. No final, são apresentadas as possibilidades de aplicação dessa teoria à formação de professores, numa tentativa de buscar um paradigma teoricamente mais ampliado de orientação das práticas de formação profissional de professores.
2004	Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B.	Análise psicológica	O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação	Este artigo procurou apresentar o envolvimento como um conceito central na construção da qualidade na educação pré-escolar, bem como discutir a sua natureza contextual à luz de alguns estudos empíricos para, finalmente, considerar o envolvimento na aprendizagem como direito à participação.
2005	Miranda, M. I.	Ensino em Re-vista	Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática	Considerando o interesse cada vez maior dos educadores pela teoria sócio-histórica de Vygotsky, o presente texto propõe-se a abordar três conceitos centrais de sua teoria, entendidos como aqueles que mais podem respaldar a

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
			pedagógica	prática pedagógica do professor. São eles: a) Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP); b) Mediação; e, c) Linguagem. O objetivo é sinalizar as possíveis contribuições desses pressupostos para o trabalho cotidiano de sala de aula, sem esquecer que a transposição não ocorre de forma linear: faz-se necessário derivar de teorias de desenvolvimento teorias de aprendizagens para, a partir delas, elaborar uma teoria de ensino. Isso requer predisposição para rever velhas crenças e enfrentar a difícil tarefa de construir o novo.
2006	Fitipaldi, C. B.	Revista Educação	Conceitos centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas.	Os conceitos de zona de desenvolvimento próximo, internalização e linguagem são vitais na perspectiva histórico-cultural. A compreensão desses conceitos, por sua vez, pode auxiliar o trabalho pedagógico. Assim, o objetivo deste artigo é analisar esses três conceitos centrais de Vygotsky e as implicações pedagógicas decorrentes, almejando, dessa forma, contribuir para as reflexões sobre educação.
2006	Folque, M. A.	Revista Escola Moderna	A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar.	Não foi disponibilizado resumo do artigo.
2006	Lara, A. F. L., Tanamachi, E. de R., & Lopes, J. Jr.	Psicologia em Estudo	Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor	Esta pesquisa teve por objetivo identificar, explicitar e analisar as concepções de desenvolvimento/aprendizagem presentes no trabalho de profissionais de uma escola pública, visando à construção de conhecimentos que permitissem transformar a prática educativa. Elaboraram-se roteiros de entrevista para os professores, o coordenador pedagógico e a direção, um roteiro de observação de aulas e um para consulta ao projeto pedagógico. Os dados foram organizados em categorias que relacionam as concepções de desenvolvimento/aprendizagem apresentadas pela Teoria Histórico-Cultural àquelas encontradas nos dados obtidos na escola. Verificou-se que o trabalho desses profissionais não é fundamentado em uma única concepção de desenvolvimento/aprendizagem, o que pôde ser demonstrado pela coexistência de várias teorias, entre as quais se destacam a de Piaget e a de Vigotski. Constatou-se que as abordagens dos profissionais da escola são permeadas pela cotidianidade, discutindo-se, a partir da Teoria do Cotidiano, de Heller, a invasão de um espaço de produção do conhecimento por ações/reflexões cotidianas.
2006	Lima, E. A. de, & Mello, S. A.	Educação em Revista	Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil.	Este trabalho advém de investigação teórica e prática realizada no curso de doutoramento. Nesta investigação, relacionamos os conceitos de infância, criança e atividade lúdica para compreender as interfaces da educação infantil de três a seis anos. Sob a ótica da teoria histórico-cultural e de outros estudos relacionados à infância, compreendemos que existem diferentes conceitos de criança e de infância, o que implica no papel desempenhado pela atividade lúdica na educação infantil. Superando conceitos restritivos, constrói-se a idéia da criança como sujeito ativo e protagonista das atividades das quais participa. Desta concepção emerge a infância como construção social e a atividade lúdica como fazer propulsor de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A partir destas idéias, a educação infantil envolve a garantia dos direitos da criança, dentre eles, o direito à brincadeira.
2006	Silveira, S. R., & Barone, D. A. C.	Revista Brasileira de Informática na Educação	Formação de grupos colaborativos em cursos a distância via web: um estudo de caso utilizando técnicas	Este artigo apresenta a aplicação de técnicas de Inteligência Artificial, mais especificamente Sistemas Multiagentes, para a formação de grupos colaborativos em um Ambiente Multiagente Interativo de Aprendizagem na Web. A definição e implementação de uma arquitetura de agentes, modelados com algoritmos genéticos é apresentada, bem como sua integração com o ambiente TelEduc. O professor pode escolher, entre os

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
			de Inteligência Artificial	critérios definidos, quais deverão ser utilizados na formação dos grupos colaborativos. Finalizando o artigo, apresenta-se a validação realizada através de um estudo de caso com estudantes de graduação de cursos na área da Informática, oriundos de 3 instituições de Ensino Superior, através da formação de grupos colaborativos.
2007	Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. de R. G., Silva, V. G. da, & Roma, C. G.	Psicologia Escolar e Educativa	Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão	Este estudo teve por objetivo verificar a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização bem como analisar a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nesse processo. Inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre o tema da avaliação psicológica e sobre os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo, foi realizada e, em seguida, entrevistas com doze profissionais de Psicologia que atuam na área escolar. Os principais resultados revelaram que os testes psicológicos têm sido os instrumentos mais utilizados no processo de avaliação psicológica, quando se trata da literatura brasileira, mas não mantiveram hegemonia entre os participantes deste estudo, o que se considera um avanço para a Psicologia escolar-educacional. Conclui-se, com esta pesquisa, que são necessários processos de avaliação que analisem o potencial dos sujeitos considerando o que se encontra na zona de desenvolvimento próximo.
2007	Mello, S. A.	Perspectiva	Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural	Neste artigo, trago elementos da Teoria Histórico-Cultural que subsidiam uma análise da relação entre infância, educação e escola da infância. Essa análise pode orientar a organização de práticas voltadas para o máximo desenvolvimento humano na infância e, também, possibilitar uma crítica de práticas equivocadas existentes na Educação Infantil. Estudos realizados na perspectiva histórico-cultural apontam que muitas práticas educativas vigentes na escola da infância – freqüentadas por crianças entre 3 e 6 anos – se sustentam em concepções superadas acerca da relação entre educação e desenvolvimento, o que conduz a equívocos que empobrecem o desenvolvimento em nome de garantir a antecipação de aprendizagens próprias da escola de Ensino Fundamental. Com base na compreensão das teses da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano, percebe-se que, ao contrário da tendência de escolarização precoce e de abreviamento da infância presentes, de um modo geral, nas práticas atuais de Educação Infantil, o direito à infância defendido por essa teoria é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações.
2007	Portilho, E. M. L., Barbosa, L. M. S., Küster, S., & Pires, V.	Revista Diálogo Educativa	Conexões da aprendizagem e do conhecimento	Este texto propõe uma reflexão sobre o processo de aprender e ensinar na atualidade e sobre o conhecimento como uma construção humana complexa que necessita ser reconstruído pelo aprendiz e não simplesmente reproduzido. Convida o leitor a percorrer as dimensões do sujeito cognoscente pensar, sentir, agir e interagir com a finalidade de estabelecer conexões entre elas, tanto no exercício de autoconhecimento de quem ensina como de quem aprende.
2007	Santos, M. Lacomblez, M.	Laboreal	O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal?	Este artigo procura reflectir sobre uma situação de aprendizagem num curso de formação para pescadores. Após apresentar de forma breve alguns conceitos de Vygotski, mostraremos como em determinadas situações, para que a aprendizagem possa ser efectiva, é preciso saber não só identificar os «verdadeiros» conceitos e conhecer a «zona» onde estamos a intervir por forma a permitir o desenvolvimento cognitivo e dos motivos mas também o que é que se passa no confronto desta aprendizagem quando se depara com o real. No confronto com a «vida real», o medo de se perder os conhecimentos que se detêm e que se mostram eficazes «apesar de tudo» pode ser uma variável não desprezível em formação e que deve ser debatida para que os novos saberes não assumam um estatuto absoluto e se tornem apenas uma imposição.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
2008	Bettencourt, T., & Abade, A.	Revista Iberoamericana de Informática Educativa	Mundos Virtuais de Aprendizagem e de Ensino – uma caracterização inicial	O presente artigo descreve o estudo exploratório, de índole qualitativa que temos vindo a conduzir no seio do mundo virtual 3D – Second Life® (SL) representando a primeira fase dum projecto de investigação mais lacto. Com esse projecto pretendemos compreender como as interações sociais estabelecidas em ambientes de aprendizagem virtuais se desenrolam por forma a providenciar indicações úteis a todos os educadores e investigadores interessados na utilização e exploração educativas desses meios na vida real e poder vir a perspectivar novas abordagens de ensino e aprendizagem. Apresentamos a caracterização de várias situações educativas em SL, incidindo nos papéis do professor e do aluno, espaços físicos e materiais complementares das aulas. Uma análise preliminar dos resultados faz emergir a existência de grandes diferenças entre as interações sociais estabelecidas em SL e em situações equivalentes na vida real, onde a informalidade dos espaços e o carácter imersivo de SL se destacam.
2008	Damiani, M. F.	Educar	Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios	Este trabalho tem como objetivo discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas. O texto está baseado em ampla revisão de literatura voltada para: a teorização acerca dos processos psicológicos envolvidos nesse tipo de atividades, com base, principalmente, na psicologia sócio-histórica; e a análise dos resultados de diferentes investigações que enfocaram as atividades colaborativas entre professores e estudantes, de maneira a retirar delas algumas conclusões úteis para o trabalho em Educação. A revisão foi realizada com base em pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área, no Brasil e em outros países. Incluí, também, pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “Trabalho colaborativo em Educação: desenvolvimento e benefícios”, coordenado pela autora deste texto, que vem se dedicando, nos últimos cinco anos, a estudar a temática. O texto não tem a pretensão de constituir-se em um “estado da arte” sobre o trabalho colaborativo, sendo possível, inclusive, que não inclua resultados de investigações consideradas fundamentais por outros pesquisadores. Devido à extensão da produção relacionada ao assunto, sua revisão exaustiva seria tarefa infundável. Assim, apresenta dados de estudos considerados metodologicamente sólidos e teoricamente relevantes que foram reunidos com o objetivo de resumir e divulgar, pelo menos em parte, o conhecimento já produzido sobre a importância do trabalho colaborativo na Educação.
2009	Martineli, T. A. P., Fugi, N. de C., & Mileski, K. G.	Psicologia Escolar e Educacional	A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física.	Este estudo teve como objetivo analisar o brinquedo e o desenvolvimento infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. Fundamenta-se em fontes primárias e secundárias e parte de elementos da realidade concreta de trabalho com crianças em projetos institucionais e nas escolas da rede pública de ensino. Buscamos em Vigotski e em Leontiev fundamentos para entender o psiquismo infantil, como ele se processa no brinquedo e sua importância para o desenvolvimento. À luz deste referencial, analisamos a expressão das crianças na realidade, tomando como objeto o brinquedo e as brincadeiras gínicas. Concluímos que o brinquedo é a atividade dominante das crianças, por isso consideramos necessário valorizá-lo no trabalho pedagógico na educação física, como contribuição para o desenvolvimento infantil e para o processo de humanização. Estudar a escola de Vigotski é um caminho para esta nova compreensão de desenvolvimento humano em uma perspectiva sócio-histórica.
2009	Nascimento, C. P., Araujo, E. S., & Miguéis, M. da R.	Psicologia Escolar e Educacional	O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural	Neste artigo, analisamos o jogo protagonizado (jogo de papéis), buscando compreender o seu papel no desenvolvimento da criança e a sua relação com a organização do ensino na infância. Tendo a teoria histórico-cultural como a que fundamenta este trabalho, assumimos uma concepção de desenvolvimento eminentemente histórica, na qual o desenvolvimento do psiquismo é determinado por relações socioculturais mediadas. Nesta

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				perspectiva, o jogo é entendido como uma atividade na qual o homem reconstrói as relações sociais e, nesse processo, formam-se novas funções psíquicas. Desse modo, o jogo protagonizado surge como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade. Na organização do ensino, o educador não deve apenas utilizar o jogo como instrumento, mas ter por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que as crianças possam delas se apropriar.
2009	VedovattoIza, D. F., & Mello, A. P.	Educação em Revista	Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.	Este artigo discute as atividades de Movimento nas rotinas diárias de professoras de Educação Infantil, sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, cuja concepção de desenvolvimento infantil prioriza a cultura e a atividade mediada de professores, como determinantes nas aprendizagens e no desenvolvimento infantis. As atividades de Movimento vão além do desenvolvimento motor, relacionando-se com resolução de problemas, questionamentos, criatividade, memória, atenção, abstração, etc. As professoras da creche investigada têm experiência de trabalho com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar atividades educativas com Movimento e, portanto, priorizam a manutenção das crianças em situação de Não-Movimento. Tais práticas de manter as crianças quietas e caladas revelam as concepções de criança e movimento das professoras, indicando a urgência de reformulação dos processos e cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil.
2010	Lima, E. A. de, Silva, A. L. R. da, & Ribeiro, A. E. M.	Revista Interfaces	Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Este texto apresenta nossos olhares sobre a criança e a educação infantil sob o ponto de vista de Vigotski e seus colaboradores, a partir de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado com foco na infância entre zero e seis anos. Nele trazemos parte dos resultados de estudos bibliográficos: ainda hoje permanecem idéias de crianças de educação embasando um processo sistemático de antecipação da escolaridade, transformando a criança em escolar, como se o ensino forçado respondesse às reais necessidades de desenvolvimento humano neste momento da vida. Em lugar disso, a perspectiva histórico-cultural anuncia uma nova compreensão de criança, de educação infantil, de infância e de professor/a, como alicerce teórico para a organização de uma nova escola de infância.
2010	Scherer, C. de A.	Educativa	A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança	Este texto objetiva discutir as relações existentes entre o desenvolvimento psíquico e a música folclórica no contexto da Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana e carrega em si traços de história, cultura e identidade social que são por ela transmitidos e desenvolvidos. O estudo bibliográfico baseia-se no referencial de autores da perspectiva histórico-cultural, em especial, Vygotski (1896-1934), Leontiev (1903- 1979) e Luria (1902-1977), segundo os quais o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, do coletivo e da mediação no processo de apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.
2010	Silva, M. J. da, & Valiengo, A.	Revista Interfaces	O desenvolvimento da oralidade na educação infantil	Com a entrada das crianças cada vez mais cedo na escola, torna-se necessário refletir sobre a importância dessa instituição para o desenvolvimento humano. Este trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem por objetivo compreender o desenvolvimento da oralidade infantil, como um dos processos de humanização, e refletir sobre ele a partir dos preceitos da teoria Histórico-Cultural. Conclui-se a partir desta pesquisa, que a educação infantil é um dos principais meios sociais onde a criança é inserida e o professor, parceiro mais experiente, se torna responsável por mediar as relações entre as crianças, entre a criança e a cultura construída histórico e socialmente e entre a criança e o adulto. Todas essas relações devem ser permeadas pela oralidade de

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				maneira intencional.
2011	Almeida, I. C. de, et al.	Análise Psicológica	Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação.	Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido pelo Grupo Técnico de Investigação (GTI), que resultou de uma parceria da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) com diferentes instituições do ensino superior nacionais e que contou com a orientação científica do Professor Robin McWilliam. Esta parceria teve como objectivo organizar e implementar uma formação para profissionais de Intervenção Precoce (IP) designada a promover práticas centradas na família e baseadas nas rotinas. O enquadramento conceptual subjacente a este modelo de formação baseia-se em teorias desenvolvimentais-contextualistas que fundamentam práticas de IP inseridas em oportunidades de aprendizagem em contextos naturais. De acordo com esta perspectiva McWilliam (2005) refere os conceitos de envolvimento, independência e relações sociais, bem como quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem em contextos de educação, nomeadamente ambiente, actividades, abordagem inicial e interações, e especifica como estes podem ser utilizados para planificar intervenções promotoras da qualidade das interações da criança. São descritas as componentes do modelo de formação, bem como linhas de investigação decorrentes deste projecto.
2011	Mota, G.	Revista do Centro de Educação	A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores	Este artigo aborda criticamente aspectos relacionados com o papel da Educação Musical no mundo de hoje e com a respectiva formação de professores. Revisita algumas características das práticas musicais nas últimas décadas e propõe um quadro teórico que sustente uma perspectiva de mudança. A produção de autores como Estelle Jorgensen, Maxine Greene, John Dewey, Jürgen Habermas, Paulo Freire, entre outros, são apresentados e discutidos, enquanto se traçam conexões com uma possível prática musical transformadora e um currículo de formação de professores reorganizado. Finalmente, propõe-se, para tal, algumas linhas orientadoras que têm em conta o quadro de referências teórico discutido
2011	Neves, B. C.	Ciencias de laInformación	A interlocução entre teorias como parâmetro para o estabelecimento de uma metodologia para pontos de inclusão digital	Trata-se da interlocução entre duas teorias, visando o estabelecimento de uma metodologia que possa avaliar os pontos de inclusão digital (PIDs) no Brasil, com uma abordagem crítica à luz da mediação. Traça aspectos das zonas de confluências entre os autores Warschauer e Vygotsky – convergência de recursos e mediação – apontando a possibilidade de diálogo como propensão de um traçado teórico metodológico. Ressalta a importância da convergência das ferramentas de tecnologia e conhecimento. A análise é crítica e visa fomentar o debate sobre a abordagem cognitiva para inclusão digital. Palavras-chave: Cognição - mediação, tecnologia - inclusão digital, convergência de recursos, abordagem cognitiva
2011	Seron, T. D., Barbosa-Rinaldi, I. P., & Tuleski, S. C.	Movimento	Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física	Investiga como se deu a apropriação dos conceitos de Vigotski em trabalhos científicos publicados na área da educação física entre os anos de 1990 a 2007, no sentido de verificar quais conceitos foram utilizados e de que forma foram incorporados. Seleciona, para o estudo, três revistas da área: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento e Revista da Educação Física/UEM. O trabalho é bibliográfico e a metodologia de análise é o materialismo histórico-dialético. Os resultados apontaram que é preciso avançar nos estudos sobre Vigotski, no sentido de potencializar pesquisas acadêmicas de maior rigor epistemológico
2011	Silva, S. M. C. da, Almeida, C. M. de C., &	Psicologia em estudo	Apropriação cultural emediação pedagógica: contribuições de Vigotski na	Este artigo consiste em pesquisa cujo objetivo foi conhecer o repertório cultural de professores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba e Uberlândia (MG). Fundamentada na teoria de Vigotski e na de Bourdieu, a pesquisa partiu do pressuposto de que a mediação para a aprendizagem será tanto melhor quanto mais abrangente

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
	Ferreira, S.		discussão do tema.	e variado for o repertório de conhecimentos e experiências do mediador. Os professores responderam a questionários cujas respostas indicaram que a maioria não tem familiaridade com expressões da cultura erudita e com determinadas produções artísticas, principalmente devido aos baixos salários e às intensas jornadas de trabalho. Considerando-se que a escola, para muitos, é a única possibilidade de acesso à produção artística não massificada, a pesquisa aponta a necessidade de ampliar as investigações no sentido de aprofundar a discussão acerca da temática nela abordada, bem como a importância de se criar uma política pública para a formação cultural e estética de professores
2012	Albuquerque, J. C. M. de, Sampaio, R. R.	Poiésis	Aprendizagem Mediada Por Computador: Metodologia Para Desenvolvimento E Aplicação De Um Software De Simulação Na Formação De Gestores Em Sistemas Locais De Produção.	O presente artigo tem por objetivo discutir sobre o processo de aprendizagem por simulação computacional, mais especificamente trata do desenvolvimento e modelagem de um software que pode ser aplicado na formação e aperfeiçoamento de gestores públicos. Apresenta inicialmente o referencial sobre o uso de softwares na educação e suas categorizações. Em seguida descreve o objeto da simulação específica que são os Sistemas Locais de Produção (SLP), posteriormente discute sobre as etapas de construção do modelo computacional que permitiu elaborar a respectiva simulação e conclui apontando o potencial de mediação da ferramenta para a formação e aperfeiçoamento de gestores públicos, na área dos SLPs.
2012	Fernandes, J. F. de F., Carvalho, M. G., & Campos, E. N.	Bakhtiniana	Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido	Este texto se propõe a estabelecer um diálogo entre Vigotski e Bakhtin, tomando como parâmetros o quadro referencial de conceitos associados à orientação vigotskiana sobre Zona de Desenvolvimento Imediato e à orientação bakhtiniana sobre o dialogismo da linguagem. Utilizando tais parâmetros, propõe-se a refletir sobre a fundamentação do processo educacional através de princípios teóricos ou aforismas que afirmam a especificidade da mediação com que se realiza a relação educador/educando.
2012	Frade, C. Meira, L.	Educação em Revista	Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico	Este artigo visa a contribuir com subsídios teórico-empíricos sobre a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um espaço simbólico, de mediação semiótica, apresentada por Meira e Lerman (2010). Tais subsídios são extraídos da análise de uma pesquisa realizada por duas professoras-pesquisadoras, uma de Matemática, a outra de Ciências, de uma mesma turma de alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. Nesta pesquisa, executou-se um trabalho interdisciplinar entre as duas professoras, em que se investigou como e sob quais circunstâncias tal trabalho poderia encorajar os alunos a "cruzar as fronteiras" das duas disciplinas. A partir da ilustração de dois episódios de aprendizagem, a noção de ZDP como espaço simbólico é reforçada e a questão da fragilidade e da instabilidade de uma ZDP é discutida.
2012	Portugal, G.	Revista Brasileira de Educação.	Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).	Neste artigo, descreve-se o contexto oficial português da avaliação em educação pré-escolar e procede-se a uma revisão de estudos e testemunhos sobre a realidade das práticas de avaliação no terreno da educação de infância, em Portugal. Atendendo às práticas avaliativas alternativas desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade, procura-se apresentar e enquadrar conceptualmente um instrumento de avaliação denominado Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), baseado no trabalho de Laevers et al. (1997), que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou "autêntica", respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre qualidade educativa. Finalmente, destacamos a dinâmica e alguns efeitos gerados pelo seu uso na intervenção educacional.
2012	Sanches, I.	Revista Lusófona de	Do 'aprender para fazer' ao	A inclusão apresenta-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
		Educação, 2012, Vol.20 (20), p.135157	‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola.	funcional, assente no respeito por si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sócio cultural em que se insere. Educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular. Aprender e ensinar, incluindo, é desafio para todos e utopia para muitos. Pretendemos, com este artigo, “meter as mãos na massa”, exemplificando e refletindo, para que possamos fazer do aprender e ensinar, incluindo, uma utopia realizável. Fomos buscar um trabalho de projeto desenvolvido em sala de aula, no âmbito do mestrado em Educação especial e, através dele, mas tendo como pano de fundo muitos outros que foram desenvolvidos segundo os mesmos princípios e preocupações, damos conta do como se pode tirar partido da diversidade do grupo e ganhar em termos académicos e sociais. Pelos resultados obtidos, podemos afirmar que experimentar novos/ outros modelos de atuação em sala de aula e na escola, refletir sobre a ação para a validar e a tornar sempre mais eficiente, numa perspetiva de construção de mais e melhor conhecimento, torna o ensino e a aprendizagem mais eficazes e motiva sobremaneira os seus intervenientes. Palavras-chave: Educação inclusiva; escola inclusiva; práticas de Educação inclusiva; formação de professores; investigação-ação.
2013	Assis, A., Frade, C., & Godino, J. D.	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Influência dos padrões de interação didática no desenvolvimento da aprendizagem Matemática: análise de uma atividade exploratório-investigativa sobre sequências.	Neste artigo exploramos as configurações didáticas e, mais especificamente, os padrões de interação estabelecidos entre professoras e alunos em uma atividade exploratório-investigativa de Matemática. Essa atividade foi implementada em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (alunos de aproximadamente 12 anos), visando melhor compreender a emergência dos padrões de interação e seus efeitos sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Identificamos as configurações didáticas, utilizando um modelo teórico-metodológico concebido para descrever e interpretar os processos interativos em sala de aula. Como conclusão, ressaltamos a necessidade da gestão entre as distintas configurações, e a consequente cooperação produtiva (sinergia) entre os diferentes padrões de interação, para estabilizar a negociação de significados e possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
2013	Barros, E. M. D.	Calidoscópio	Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.	O procedimento “sequência didática” (SD) foi desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com o objetivo de criar uma metodologia do ensino da língua na qual os alunos pudessem se apropriar de práticas linguageiras configuradas em gêneros de textos. Entretanto, essa expressão se popularizou no Brasil e vem sendo usada, muitas vezes, de forma indiscriminada por professores, pesquisadores, editores de revistas, etc. Nesse sentido, é de extrema relevância promover a compreensão desse procedimento metodológico para que ele possa realmente ser utilizado de forma coerente e consiga atingir os objetivos visados por seus mentores, a saber, o desenvolvimento de capacidades de linguagem associadas à leitura e à produção de um gênero de texto. Sendo assim, este artigo, fruto da nossa pesquisa de doutoramento, tem por finalidade apresentar as engrenagens que movem esse instrumental didático, a partir de uma aproximação com sua concepção teórica de base, o interacionismo social de Vigotski, neste caso, representada pela noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para estruturar o artigo, a associação proposta é ilustrada com dados e discussões gerados pela pesquisa de campo, de cunho colaborativo-intervencionista, desenvolvida durante o processo de doutoramento.
2013	Chiodi, C. da S.,	Fractal: Revista de	O processo de avaliação	A avaliação psicológica das queixas escolares e a utilização dos testes psicológicos fazem parte da atuação do

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
	&Facci, M. G. D.	Psicologia	psicológica no estado do Paraná.	psicólogo escolar. Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em relatórios de avaliação psicoeducacional elaborados por psicólogos, buscando compreender como a avaliação psicológica está sendo realizada pelos profissionais psicólogos no Estado do Paraná. Foram analisados 36 relatórios para encaminhamento de alunos de 5ª a 8ª séries para a Sala de Recursos. De maneira geral, pudemos constatar que 93,44% dos psicólogos utilizam testes de inteligência, mas muitos deles também utilizam observações e analisam as atividades escolares para avaliar as queixas escolares, não se limitando a uma visão psicométrica. A partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a avaliação deve considerar as potencialidades dos alunos e deve ter como meta contribuir para que eles se apropriem do conhecimento científico elaborado pelos homens.
2013	Haddad, C. R., & Pereira, M. de F. R.	Geminal: Marxismo e Educação em Debate	Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores	Este artigo apresenta a pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico cultural, ensaia, ainda, fazer inferências para a formação de professores no Brasil. Para tanto, buscou-se a fundamentação teórica em autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Vigotski, Leontiev, Lígia Márcia Martins, Marilda Facci, Marta Sforini. A pedagogia histórico crítica postula que o ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno. Nesse mesmo sentido, a psicologia histórico cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo que é sempre um desenvolvimento social e histórico. Estas abordagens fazem o enfrentamento e a superação das pedagogias do aprender a aprender que encontram seus fundamentos no construtivismo e que apregoam que mais importante do que ensinar ou aprender é levar o aluno a encontrar caminhos para o aprender a aprender. O trabalho do professor, segundo essas pedagogias, seria o de um facilitador da aprendizagem, o que tem levado a um esvaziamento de sua função acarretando sérias consequências para o processo do ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula. Finalmente, este artigo aponta segundo a perspectiva marxista a defesa da formação omnilateral dos professores como elemento imprescindível para o avanço rumo à consolidação de um ensino público de qualidade.
2013	Prestes, Z.	Revista de Educação Pública	A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.	O artigo tece algumas considerações a respeito de críticas que o sociólogo da infância W. Corsaro faz às ideias de L. S. Vigotski em seu livro Sociologia da infância. Ao apresentar algumas críticas à interpretação de Corsaro sobre alguns conceitos basilares da teoria de Vigotski, o texto também traz à tona e discute questões provocadas por traduções equivocadas. Um exemplo é o conceito Zona BlijaichegoRazvitia. Ao final, são ressaltados pontos divergentes entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural e que merecem análises em produções teóricas futuras.
2013	Leonardo, N. S. T., & Silva, V. G. da.	Psicologia Escolar e Educacional	A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental.	Este estudo teve por objetivo investigar a compreensão de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade do Paraná acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Participaram da pesquisa quatorze professores. As informações foram coletadas por meio de entrevista semiestruturada, submetidas à análise de conteúdo e discutidas com base na abordagem histórico-cultural. Os dados mostram que a maioria dos educadores não relacionam aprendizagem com desenvolvimento humano e desconhecem como ocorrem esses processos. Também evidenciam que a maioria deles não apresenta uma abordagem teórica definida, utilizando-se de uma mesclagem de teorias. Com isto foi possível observar quão

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				frágil está a formação dos professores participantes da pesquisa, assim como a sua valorização profissional e a falta de suporte teórico e técnico no cotidiano de sua função.
2014	Barra, A. S. B.	Revista da Universidade Vale do Rio Verde	Uma análise do conceito de zona de desenvolvimento proximal	Este artigo faz uma discussão sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal demonstrando sua importância no contexto educacional e correlacionando com o conceito de interação social num primeiro momento. Posteriormente discutimos a questão da Prospecção e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem. Por último é feita uma discussão da relação entre o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou aquilo que Vygotsky chamou de instrumento.
2014	Bissoli, M. de F.	Psicologia em Estudo	Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil.	Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, tem por objetivo trazer à discussão a relação que se estabelece entre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e a formação da personalidade da criança. Tem por fundamentos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e busca responder, fundamentalmente, às seguintes questões: O que é a personalidade?; Quais são as forças motrizes do seu processo de desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança?; Quais as especificidades do trabalho dos professores da Educação Infantil e como a atividade pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade infantil? Para tanto, pretendemos refletir sobre alguns princípios essenciais de um trabalho docente capaz de impulsionar o processo formativo integral da criança na Educação Infantil. Consideramos que, com a consolidação de práticas pedagógicas que medeiam as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades que focalizem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e a personalidade.
2014	Leonel, W. H. dos S., & Leonardo, N. S. T.	Revista Brasileira de Educação Especial	Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana.	O presente estudo teve por objetivo identificar concepções de professores que atuam na educação especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, buscando averiguar como estes compreendem esse processo, bem como suas percepções sobre o papel da mediação na aprendizagem. Foi desenvolvido em duas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para deficiente intelectual (Associação de pais e amigos dos excepcionais) localizadas no Interior do Estado do Paraná. O estudo contou com a participação de oito professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro de cada escola. Os dados foram coletados mediante a técnica de entrevista semiestruturada. Estes foram analisados a partir da análise de conteúdo. Os principais resultados permitiram compreender que para as participantes da pesquisa a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre de forma lenta, justificado pela limitação deste, e que a mediação docente não é vista como de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento do mesmo. Estes resultados apontam para o fato destes professores estarem desenvolvendo sua prática pedagógica ancorada numa visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções reducionistas, enfatizando as limitações em detrimento das potencialidades. Dessa forma, é essencial um repensar sobre a deficiência e a educação escolar que vem sendo ofertada ao aluno com deficiência intelectual.
2014	Ramos, S. D.H.-P.	Revista Pró-Discente	O jogo na perspectiva histórico-cultural: sua importância no ensino e no desenvolvimento das funções psíquico superiores	O presente trabalho pretende focar a sua atenção e debate na perspectiva desenvolvida pelo enfoque histórico-cultural dentro do espaço escolar, em sua compreensão e análise do processo de ensino e aprendizagem, e em especial fazer um aprofundamento numa das categorias que fundamenta os estudos de Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e a importância do jogo infantil no processo de desenvolvimento psíquico superior da criança. Destarte com base nos estudos da teoria histórico-cultural, examinaremos como tal construto, desenvolvido por Vigotski e continuado por seus seguidores, pode vir a ser utilizado no processo de

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				desenvolvimento do sujeito. Para tal, parte-se da análise teórico bibliográfica dos trabalhos de investigação desenvolvido pela escola histórico-cultural, e sua concepção de ensino-aprendizagem comprometida com o desenvolvimento cognitivo e sócio cultural dos sujeitos.
2015	Leal, L. C. Jr., & Onuchic, L. de la R..	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista	Neste artigo apresentamos uma experiência efetivamente prática e a abordagem do Ensino e da Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas, como prática sociointeracionista, desde suas constituições teórica e filosófica à sua prática educacional em um curso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, dirigido pelo Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho. Apresentamos um campo de estudo social, histórico e cultural como proposta da Resolução de Problemas, não apenas como uma metodologia de ensino-aprendizagem, mas sim como um campo de estudos que mantém vivo o movimento de ação/reflexão/ação por meio de conceitos e problemas da obra de Vygotsky. Lançamos mão dos elementos da autorregulação e metacognição pelo pensar-em-alta-voz na construção do conhecimento e na constituição da aprendizagem, além de alguns desdobramentos dessa prática no âmbito escolar.
2015	Sforni, M. S. de F.	Educação & Realidade	Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural	O papel nuclear da didática é oferecer conhecimentos que instrumentalizem os professores para a realização da atividade de ensino de conteúdos escolares. Com a finalidade de colaborar para a produção desses conhecimentos, apontamos, neste texto, algumas contribuições que a interação entre os estudos da Didática e da Teoria Histórico-Cultural pode oferecer aos professores. Apresentamos alguns princípios didáticos e ações docentes que, tendo sido objetos de investigação em experimentos didáticos, mostraram-se favoráveis à promoção da aprendizagem conceitual dos estudantes na perspectiva de formação do pensamento teórico.
2016	André, M. E. D. A. de, Pereira, R., Príncipe, L. M., & Aranha, E. G.	Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado	O texto discute a tutoria acadêmica, atividade que faz parte da proposta curricular do Mestrado Profissional: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os tutores são doutorandos dos Programas de Educação da mesma Universidade. Por dois semestres, os tutores, com supervisão da coordenação do curso, acompanham os mestrandos no processo de desenvolvimento do seu trabalho final de Mestrado. Com o objetivo de analisar os significados que alunos e tutores atribuem à tutoria acadêmica, optou-se pela metodologia dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo três perguntas abertas que foi encaminhado, via GoogleDocs, para 116 alunos e 13 tutores que participaram da tutoria nos anos 2013, 2014 e 2015. Um total de 45 discentes e todos os tutores preencheram o instrumento. Os resultados apontaram que a tutoria se constituiu num espaço de aprendizagem que possibilitou o desenvolvimento profissional para ambos os públicos. Essa atividade contribuiu positivamente tanto para a formação de novos pesquisadores quanto de docentes e orientadores para a educação superior.
2016	Grimes, C. & Schroeder, E.	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	A atividade docente e a Zona de Desenvolvimento Próximo no estudo da origem da vida	Nesta pesquisa tivemos como objetivo analisar a atividade docente na Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, por meio de um processo de ensino e de aprendizagem sobre o tema “Origem da Vida”. Participaram da pesquisa um professor de Biologia e 45 estudantes de uma escola pública em Blumenau (SC), Brasil. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a videogravação das aulas, entrevistas semiestruturadas com o Professor e os estudantes, o diário de observação e as produções escolares. Os dados foram analisados a partir da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores. Analisamos os contextos do estudo, bem como a atividade docente na ZDP nos processos interativos da

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				construção de conceitos científicos, no estudo da temática “Origem da Vida”. Como resultados, foi possível perceber que a mediação docente, a intervenção do Professor na ZDP dos estudantes é essencial no processo de construção conceitual, além dos conhecimentos científicos abordados em sala de aula, as interações discursivas efetivadas, os amplificadores culturais utilizados no processo de ensino e a articulação entre pensamento e linguagem. Destaca-se, também, que o ensino e a aprendizagem da temática em sala de aula se caracterizam por sua natureza complexa, visto que aspectos culturais, religiosos e afetivos estão envolvidos na construção dos conceitos científicos.
2016	Moura, F. R. de, &Facci, M. G. D.	Psicologia Escolar e Educacional	A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar	O Ensino Superior é um campo em que o psicólogo vem ganhando espaço para atuar, principalmente para minimizar o fracasso escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Para compreender esse processo analisamos o quadro atual do Ensino Superior no Brasil, a inserção do psicólogo escolar neste nível de ensino e apresentaremos uma pesquisa realizada com 13 destes profissionais. Por fim, expomos algumas propostas de atuação: intervenção com alunos monitores; na recepção de calouros; com movimentos estudantis e na intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores. Concluindo, compreendemos que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do fracasso escolar, efetivando práticas que busquem a emancipação dos indivíduos.
2016	Pierre, J.& Santana, M. S. R.	Opción	A mediação no processo de aprendizagem social: Ação colaborativa entre o professor e o aluno	Neste artigo, objetivamos discutir o conceito de mediação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando-o como um processo socialmente constituído, que promove a relação do homem com o mundo social e material. Para isso, destacamos alguns elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, como os conceitos de instrumento, sujeito e objeto, com o objetivo de explicitar o papel da mediação neste processo. Dessa forma, concluímos que a qualidade da mediação propiciada à criança interfere diretamente no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, ressaltando o caráter social do desenvolvimento humano, especificamente nas aprendizagens significativas que ocorrem nas situações de ensino escolar.
2016	Silva, J. C., & Arce Hai, A.	Perspectiva	O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou apreender e analisar a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural na educação infantil no período de 2000 a 2009. Realizou-se um levantamento bibliográfico dos documentos do Ministério da Educação (MEC) e das produções acadêmicas (teses) relacionadas ao tema neste período. Uma das categorias analisada e destacada neste texto é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Verificou-se que nas Teses e nos Documentos do MEC o aspecto mais trabalhado no que se refere à ZDP foi a definição deste conceito, que foi apresentado como sendo a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial). Com relação à brincadeira, a maioria dos autores a utilizou como criadora de ZDPs. Já no que se refere ao ensino, os autores, de modo geral, enfatizaram que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Considera-se que esta análise se faz necessária para que possamos compreender o processo de apropriação das ideias dessa corrente no cenário brasileiro na primeira década do século XXI. Acredita-se que esse percurso auxiliará na tentativa de construir as pistas necessárias para o entendimento desse movimento complexo que se dá em torno

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
				das ideias difundidas e estudadas acerca da educação, especificamente, a educação da criança pequena.

Apêndice B

Relação de dissertações que apresentam o conceito de zona de desenvolvimento próximo

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
1998	Aguiar, M. A. L. de.	Universidade Federal de Santa Catarina	A Relevância da Linguagem para o Desenvolvimento Humano: Contribuições da Perspectiva Vygotskiana para a Educação	A presente dissertação é um estudo de algumas das ideias de Vygotsky - autor russo do início desse século - sob um recorte específico: a relevância que a linguagem possui para o desenvolvimento humano à luz dos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Estudamos o pensamento desse autor através de alguns de seus textos, com enfoque na questão da linguagem - entendida como parte constitutiva do desenvolvimento humano e fator decisivo nos processos cognitivos. Sendo assim, consideramos a discussão sobre essa temática fundamental para o campo educacional. Primeiramente, situamos Vygotsky no quadro polêmico da psicologia soviética que lhe foi contemporânea. Explicitamos a sua compreensão de desenvolvimento humano, discutimos o seu entendimento sobre o significado e o papel das funções psíquicas superiores e ressaltamos a importância atribuída à linguagem no processo de humanização. Indicamos, finalmente, um perfil das discussões atuais sobre o postulado vygotskiano que revelam, além das ambigüidades e limitações de uma obra datada, a sua inegável contribuição para as discussões educacionais contemporâneas e, particularmente, para os estudos a respeito da linguagem.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2002	Pimentel, S. C.	Universidade Estadual de Feira de Santana	Mediação pedagógica para a compreensão da leitura: um estudo em classe de primeira série do Ensino Fundamental	Este trabalho analisa a mediação pedagógica enquanto favorecedora do avanço na compreensão da leitura de alunos da primeira série do Ensino Fundamental. A mediação pedagógica é discutida sob a ótica de pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural, levando-se em conta a dimensão social da construção do conhecimento, ressaltando o papel do professor como organizador de estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do seu aluno. A leitura é abordada numa perspectiva de interação leitor-texto, objetivando a compreensão, atribuição de significado e sentido ao texto escrito. Partindo desse quadro teórico, o estudo empírico foi realizado em uma classe de primeira série do Ensino Fundamental, onde se desenvolveu, junto com a professora da turma, a construção e aplicação de uma estratégia didática de mediação pedagógica, com vistas a favorecer o avanço da compreensão leitora dos alunos envolvidos no trabalho. A análise do trabalho de mediação pedagógica foi feita de forma qualitativa, com ênfase na descrição do processo. A fim de validar os resultados obtidos com a aplicação da estratégia didática, foram utilizados métodos estatísticos, considerando-se o desempenho dos alunos na leitura em dois momentos distintos, pré-teste e pós-teste, realizados respectivamente antes e depois da intervenção. As evidências do trabalho empírico apontam para o fato de que a mediação pedagógica, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de alunos da primeira série do Ensino Fundamental, favorece o avanço da compreensão leitora desses alunos. O resultado desta investigação foi a sistematização de uma estratégia didática, baseada na mediação pedagógica na ZDP, para o avanço de alunos da primeira série no processo de compreensão da leitura.
2003	Hogetop, L.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais: desvelando caminhos para atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal	Este trabalho se propõe a fazer um recorte das interações professor-aluno em ambiente de aprendizagem virtual, qual seja, a ação mediadora na apropriação das ferramentas informáticas junto a alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Foram levantados 5 tipos de intervenção efetivadas pelo mediador-professor, através da escolha da metodologia qualitativa do estudo de multicasos, enfocando desta forma, 3 casos de ação pedagógica direcionadas a 3 alunos. Neste sentido, o foco do estudo em si passou a constituir-se nos procedimentos de atuação do mediador no transcurso do processo de apropriação no ambiente de aprendizagem virtual do Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os tipos de intervenção identificados foram utilizados pelos mediadores coerentemente aos pressupostos da teoria Sócio-histórica e, em particular, o construto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os quais permearam sempre a atuação mediacional instaurada como suporte ao aluno, no sentido de mobilizar suas estruturas internas buscando o deslocamento na referida ZDP, materializando desenvolvimento real no sujeito. Os resultados apontaram para a importância da competência pedagógica do professor quanto à qualidade e adequação de seus suportes, dentre os 5 identificados, que devem acompanhar o delineamento e deslocamento do aluno na sua ZDP, suscitando processos internos de aprendizagem e desenvolvimento.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2008	Bassan, L. H.	Universidade Estadual Paulista	O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita.	Vigotski, um dos maiores representantes da Teoria Histórico-Cultural, definiu a categoria zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo o nível de desenvolvimento em que a criança é capaz de realizar suas ações mediante a colaboração de alguém culturalmente mais experiente. Para ele, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança, e isso é possível, acreditamos, desde que o ensino incida em sua zona de desenvolvimento proximal. Coerente com essa orientação, a presente pesquisa teve por objetivo geral estabelecer as possíveis relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Esta pesquisa foi realizada com oito professoras e dezesseis alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Marília. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações e registros de episódios da interação professor-aluno nos estritos limites das situações de produção textual escrita, além de análise de textos dos alunos, coletados durante o período pesquisado. Os resultados obtidos indicam que o professor que desenvolve ações mais potencializadoras organiza o ensino de modo a lidar com as possibilidades de aprendizagem dos alunos, fornecendo-lhes as ajudas necessárias à apropriação dos conteúdos culturais com os quais trabalham, propiciando-lhes o seu desenvolvimento, ou seja, potencializa-o. Durante essas ações, o professor se relaciona de maneira envolvente com seus alunos, permitindo que eles objetivem suas necessidades e interesses, além de trabalhar a linguagem escrita pela função social e prover ajudas diferenciadas no momento da produção textual. A análise das observações das situações de produção escrita e a análise dos textos produzidos permitem-nos apontar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de ações mais potencializadoras, durante o momento da aprendizagem, pode interferir na ZDP dos alunos. Os dados relacionados às ações menos potencializadoras indicaram a realização de trabalho pedagógico pautado no ensino do código lingüístico, desvinculado da função social da linguagem escrita e distante de atividades que patissem das necessidades dos alunos, além de não planejado com ajudas diferenciadas durante o processo de mediação.
2010	Souza, C. S. de.	Universidade Federal de Uberlândia	A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia - MG	Os trabalhos encontrados na literatura recente acerca da atuação do psicólogo escolar focam-se, predominantemente, ao âmbito do ensino público. Assim, este estudo investiga a prática deste profissional na rede particular de ensino, fundamentado em pressupostos qualitativos, sob a perspectiva histórico-cultural. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com doze psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG e constatamos que a inserção destes no segmento educacional privado reflete, dentre outros fatores, questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil, desdobradas na imagem social do psicólogo escolar. As modalidades de trabalho desenvolvidas pelos profissionais deste estudo são predominantemente tradicionais, sustentadas por uma formação que revela uma tendência ao ecletismo teórico e dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área. O estudo aponta a necessidade de um maior investimento das instituições formadoras e dos profissionais atuantes para ampliar o campo de atuação e possibilitar práticas emancipatórias.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2010	Callil, M. R. S.	Universidade de São Paulo	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil	Este estudo buscou investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola. A identidade do professor de educação infantil vem se construindo gradativamente à medida que também se reconstrói a identidade das instituições do tipo creche. Apesar de as ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil virem se resignificando, ainda se observam posturas descontextualizadas, provavelmente em função de concepções e representações sedimentadas de infância e educação de crianças pequenas. De um modo geral, ainda não se constata uma prática que privilegie, de fato, a cultura infantil e que rompa totalmente com uma educação construída sob os moldes da cultura dos adultos. À luz das teorias de Vygotsky e Bruner e das formulações de Oliveira-Formosinho sobre formação em contexto de profissionais da educação infantil, a pesquisa envolveu um estudo de caso inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação constando de um projeto de desenvolvimento profissional mediante uma parceria entre a pesquisadora, também diretora da unidade educacional, a coordenadora pedagógica e quatro professoras. O processo formativo, pautado em registros videográficos, promoveu revisões da ação docente e desencadeou reflexões sobre a constituição e organização do espaço de berçário, as diversas relações que nele acontecem e as mediações realizadas pelas educadoras envolvidas. Através da busca conjunta de soluções de problemas, não delimitados de antemão, foram emergindo novas concepções sobre a prática educativa e mudanças no teor das reflexões. A análise dos dados revelou que a formação em contexto, apesar de constituir-se em processo não linear, complexo e lento, pode revelar um tipo de formação eficiente para a promoção de conhecimentos e melhoria da prática, à medida que possibilita a reconfiguração do sentido e a ampliação do envolvimento e da responsabilidade dos participantes.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2013	Araújo, T. M. de S.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	A experiência educativa do Lições de Cidadania (2005-2013)	Tomamos como fenômeno a ser estudado em nossa pesquisa as práticas educativas do Lições de Cidadania. O Lições foi criado enquanto um projeto e posteriormente transformado em um Programa de extensão com foco em Educação Popular e Direitos Humanos, forjado na reflexão ação reflexão. Ele contribuiu com a reorganização do cenário da formação jurídica, da extensão universitária e da conjuntura política da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Circunscrevendo nosso estudo entre os anos de 2005 a 2013, objetivamos identificar, problematizar e sistematizar os processos educativos do Lições, que aconteceram nesse período na UFRN e em comunidades com as quais os extensionistas dialogaram. Orientamo-nos, durante a pesquisa, por duas perguntas: Quais são os fundamentos educativos do Lições de Cidadania? E, como o Lições de Cidadania operava no mundo? Essas questões sulearam todo nosso estudo e nos conduziram a assumir o paradigma indiciário apontado por Ginzburg, em sua obra Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História (1989). Como estratégia de pesquisa, recorremos à entrevista livre conversacional para o diálogo direto com os sujeitos que construíram o Lições, além de lançar mão de pesquisa em vasta documentação, sobretudo através de e-mails e atas das reuniões de planejamento do Lições. Chamamos ainda, à roda de conversa, o conceito de trânsito em Freire, Vivência e Zona de Desenvolvimento Proximal em Vigotsky e Peregrinação e Itinerância em Barbosa Jr. e Tavares. Após a busca da compreensão das práticas educativas do Lições, por meio da palavra autêntica das pessoas e dos documentos, nos foi possível compreender de maneira mais aprofundada a estrutura e a ação do Projeto ao longo de sua existência, afirmando, para nós, que se tratava verdadeiramente de uma movimentação de extensão que promovendo o contato direto dos estudantes com as comunidades, promovia, também, modificações no jeito de ser e viver dos estudantes.
2013	Anjos, R. E. dos	Universidade Estadual Paulista	O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação de individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes	Esta dissertação de mestrado apresenta aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, por meio da aproximação entre a concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psíquico na adolescência e a teoria filosófico-ontológica da individualidade para-si. Com o objetivo de superar visões naturalizantes e patologizantes sobre a adolescência, a presente pesquisa concebe a idade de transição como um momento privilegiado, no desenvolvimento humano, para a formação do pensamento por conceitos e postula que essa nova forma de pensamento, qual seja: o pensamento conceitual, capacita o adolescente a apropriar-se adequadamente das produções das esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia. Este trabalho analisa que a apropriação dessas objetivações não cotidianas, objetivações genéricas para-si, possibilita a formação de novas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, a formação do autodomínio da conduta e a estruturação da concepção de mundo e da personalidade do adolescente. A pesquisa conclui que a educação escolar dos adolescentes deve ser um processo mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social. Daí sua contribuição decisiva, a partir da transmissão dos conteúdos sistematizados, para a formação da individualidade dos adolescentes, conduzindo-os no processo de superação por incorporação das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias, ou seja, a passagem do em-si ao para-si.

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2015	Rosolem, L. D. D. da L.	Universidade Estadual de Londrina	A linguagem revelando práticas docentes: das prescrições mediadoras de ações educacionais à ação em sala de aula.	Esta pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a participação no projeto de pesquisa “Atividades de Linguagem e Trabalho Educacional” – ALTED” (UEL, 2013-2016); atrelado ao grupo de pesquisa GEMFOR – “Gêneros textuais e mediações formativas” (CNPq), cujos focos têm se centralizado nas atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano e na didática da língua materna. As discussões sobre os textos prescritivos e o agir profissional na forma como são textualizados nos documentos oficiais constituem uma das dimensões do trabalho educacional que tem sido foco das investigações desse Grupo de pesquisa. Entretanto, não existia, até o momento, uma pesquisa específica que contemplasse os documentos das Semanas Pedagógicas, o PTD – Plano de Trabalho Docente e os resultados efetivamente implementados desse planejamento. Esta investigação tem por objetivo geral compreender a reconceptualização e ressignificação das prescrições no agir da professora, sujeito da pesquisa. Como objetivos específicos, buscamos: 1. identificar o agir educacional prescrito nas Semanas Pedagógicas; 2. acompanhar longitudinalmente a implementação dessas prescrições para encontrar indícios que nos permitam interpretar e compreender o agir da professora a partir da análise do planejamento das suas ações futuras materializadas no PTD e nas ações de implementação na sua situação de trabalho. Os procedimentos de entrada nos textos e de sua interpretação seguem a abordagem descendente preconizada pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008) cujos pressupostos vigotskianos nos ajudam a detectar pontos de conflito e tensões, Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, emergentes no trabalho de planejamento e implementação dos dispositivos didáticos em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP, revelados nos gestos profissionais do professor (NASCIMENTO, 2014). Para a coleta e interpretação de dados, utilizamos método qualitativo na modalidade etnográfica. Os resultados apontam para distanciamentos e proximidades entre as representações que se constroem nos e pelos textos prescritivos, o papel assumido pelo professor nos textos da Semana Pedagógica; o trabalho autoprescrito pelo professor no Plano de Trabalho Docente; a ressignificação do agir nos gestos profissionais, deixando entrever a hipótese de que as ações empreendidas pela SEED-PR para as Semanas Pedagógicas devam ser repensadas para não serem inócuas.

Apêndice C

Relação de teses que apresentam o conceito de zona de desenvolvimento próximo

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2001	Freitas, A. P. de	Universidade Estadual de Campinas	Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso	Dentro de um interesse mais amplo na compreensão de processos de desenvolvimento em indivíduos que são caracterizados por apresentarem modos de funcionamento mental atípicos e singulares, o presente estudo está orientado para a reflexão sobre um conceito amplamente conhecido da perspectiva histórico-cultural, qual seja, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. O caso de um sujeito que apresenta singularidades de desenvolvimento, em especial nos aspectos lingüísticos-cognitivos, é tomado como referencial para a discussão do desenvolvimento proximal. Deste modo, buscou-se apontar insuficiências na formulação do referido conceito e suscitar indagações, levando em conta tanto as proposições de Vygotsky, bem como debates contemporâneos sobre o tema. O estudo foi realizado no ambiente da clínica fonoaudiológica e pretendeu analisar as interações estabelecidas entre o sujeito e a fonoaudióloga, tendo em vista que a relação entre ações conjuntas e desenvolvimento é um ponto central para a problematização aqui proposta. A partir das análises do estudo de caso e da literatura pertinente, foi possível reiterar a relevância da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, que deve ser considerada inseparável da forma de L.S. Vygotsky definir e investigar o desenvolvimento como processo dialético, unido a um modelo teórico que se configura como sociogenético, que é orientado para o movimento e para a história dos processos, que se fundam na dimensão cultural e semiótica do funcionamento humano.
2005	Bissoli, M. de F.	Universidade Estadual Paulista	Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	O processo educativo intencional e sistematizado, baseado no conhecimento das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, contribui para a formação da personalidade infantil. Esta tese tem por objeto a formação da personalidade da criança, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski. Neste trabalho, busca-se compreender as regularidades do desenvolvimento da personalidade infantil, com o objetivo de contribuir para que a prática educativa esteja permeada pela consciência, por parte dos professores, de que sua atuação intencional e sistematizada pode influenciar positivamente tanto a formação das capacidades psíquicas como, e em consequência, a formação da personalidade. Nesse sentido, a teoria apresenta alguns pressupostos fundamentais para a compreensão da inter-relação entre educação e desenvolvimento humano – estando aí incluídas a consciência, a inteligência e a personalidade da criança: 1) o desenvolvimento é fruto da atividade do sujeito, que envolve, simultaneamente, sua emoção e cognição, dando forma a motivos que podem ou não estar conscientes; 2) a formação de motivos é resultado da criação de necessidades humanas cada vez mais complexas, historicamente condicionadas, para o que o trabalho educativo tem importância fundamental; 3) a formação da personalidade está diretamente relacionada à situação social de desenvolvimento da criança (que envolve, necessariamente, o conceito de infância daqueles que a educam e a oportunização de tempos e espaços para sua atuação como sujeito) e às suas vivências cognitivo-emocionais, que se apresentam como a fonte de significados e sentidos atribuídos, por ela, às objetivações humanas, às relações entre as pessoas e, sobretudo, a si própria. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como proposta a sistematização das contribuições de Vigotski e de seus colaboradores para a compreensão da personalidade, tendo em vista a essencialidade — expressa por esta teoria de base marxista — das relações sociais

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
				para a sua formação. Busca compreender quais são os elementos da prática educativa — como momento privilegiado de relações sociais nas quais a criança se insere — capazes de contribuir para o seu desenvolvimento amplo, considerando-a em sua historicidade e concreticidade.
2007	Barroco, S. M. S.	Universidade Estadual Paulista	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Esta tese resulta de pesquisa bibliográfica; num exercício histórico-dialético. Objetivo o estudo das críticas e proposições teórico-metodológicas de L. S. Vigotski (1896-1934) à Defectologia soviética [Educação Especial] e suas implicações e contribuições à psicologia e educação atuais; numa fase de crise estrutural do capitalismo. Nela; apresento os fundamentos filosóficos da educação regular na Rússia e União Soviética; e a concepção de educabilidade da pessoa com deficiência no plano mundial e na sociedade russa e soviética. Destaco as defesas marxistas para a educação e a sua aplicação entre os soviéticos pela valorização da coletividade; como princípio e norte educativo e como conteúdo curricular sobre a prática da coletivização na cidade e no campo para a superação da sociedade de classes. Considero que os estudos vigotskianos deram corpo a uma nova teoria psicológica para subsidiar uma nova educação; com vistas à formação de um novo homem – com e sem deficiência. Vigotski revela-se revolucionário ao subsidiar uma visão mais integrada da constituição do psiquismo humano; ao defender a possibilidade de humanização; de formação do homem cultural nas pessoas com deficiência. Concluo que a proposta educacional e a teoria psicológica voltada às pessoas com e sem deficiência convergiram para a consolidação da sociedade soviética; e que a formação do homem para a vida coletiva se constituiu em pilar para tanto. Considero necessário à Psicologia e à Educação atuais valorizarem a história e a realidade objetiva para explicarem a constituição e o desenvolvimento cultural das pessoas com e sem deficiências. A luta marxista; leninista e vigotskiana não era pela inclusão de determinados grupos a um curso de vida comum; mas pelo alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos.
2009	Mendonça, C. N. de.	Universidade Estadual Paulista	Adocumentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil	A presente pesquisa buscou compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Para compreender e analisar o corpus informacional utilizou-se da categoria apropriação e objetivação em relação à documentação pedagógica sob o enfoque da Teoria Histórico-cultural. O corpus de análise foi gerado por meio de entrevista semiestruturada e observações em sala de aula. A pesquisa foi realizada junto às professoras que atuam na Educação Infantil, em uma escola particular, situada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Com base nesses dados procurou-se situar a documentação pedagógica como atividade docente que estreita o diálogo entre teoria e prática, a fim de possibilitar uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente, com vistas ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças. Foi possível constatar que a documentação pedagógica se torna uma atividade reflexiva graças à apropriação, pelos/as professores/as, de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização. Sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo. A opção teórica que orienta o pensar e agir docente é, em última instância, a moldura que condiciona a dimensão do processo de documentação pedagógica.
2011	Marsiglia, A. C. G.	Universidade Estadual Paulista.	Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial	O Estado de São Paulo é o principal centro mercantil, corporativo e financeiro brasileiro. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) administra mais de 200 mil professores, quatro milhões de alunos e cinco mil escolas. Diante desses números, verifica-se a importância de se desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
			na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008.	São Paulo. Nossa tese central é que o construtivismo, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1983, é elemento estratégico de sua política educacional e tem implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos estudantes da rede de ensino paulista. O objeto da pesquisa é, portanto, a concepção pedagógica construtivista e sua tradução nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O objetivo deste trabalho é examinar, à luz da pedagogia histórico-crítica, a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro, Orestes Quercia, Luiz Antônio Fleury Filho, Mário Covas Júnior, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho e José Serra, situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), relativos ao Ciclo I do ensino fundamental no período de 1983 a 2008. O método de coleta e análise dos dados desse trabalho é o método materialista histórico-dialético, que se fundamenta nos pilares da contradição, totalidade e historicidade. Nossas conclusões remetem à constatação de que o construtivismo, como filiado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, tem sido adotado hegemonicamente por se adequar aos interesses da classe dominante em ofuscar uma verdadeira formação emancipadora colocando em destaque pressupostos que desqualificam as possibilidades da educação escolar contribuir para a superação da sociedade capitalista.
2013	Silva, J. C.	Universidade Federal de São Carlos	A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009	Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural começaram a circular no meio acadêmico brasileiro, a partir da década de 1980, através de obras traduzidas do inglês para o português, dentre estas temos o livro de Vygotsky intitulado Pensamento e Linguagem. Perante essa observação, buscamos compreender: Como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada no campo educacional brasileiro? Assim, a hipótese que nos norteou é a de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fato este não vinculado a questões individuais e sim, fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes. Desta forma, o nosso objetivo geral é apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil nesse período. Utilizamos como categorias de análise os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e brincar/jogo de papéis sociais. Como procedimentos metodológicos nos pautamos nas cinco categorias propostas por Dermeval Saviani, a saber: o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a perspectiva de longa duração; o olhar analítico-sintético; a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica. Com relação à zona de desenvolvimento proximal, verificamos que nas teses e nos documentos do MEC o aspecto mais trabalhado foi a definição deste conceito. Este foi apresentado como sendo a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial). No que se refere ao brincar/jogo de papéis sociais, vários aspectos foram tratados. Nas teses os pesquisadores estudaram a origem do brincar/jogo de papéis sociais, a definição deste conceito, o brinqueado, a imaginação e fantasia, dentre outros temas. Já nos documentos do MEC foram abordados

ANO PUBL.	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	RESUMO
2013	Marcolino, S.	Universidade Estadual Paulista	A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	<p>principalmente a imaginação, o desenvolvimento infantil, o brinquedo e o papel desempenhado pela criança na brincadeira. Após essa análise inferimos que há uma apropriação eclética com peculiaridades que a distanciam das discussões, dos conceitos presentes tanto nos clássicos quanto nos pesquisadores contemporâneos, que buscam dar continuidade a pesquisas nesta área. Deste modo, buscamos no campo da história das ideias pedagógicas e psicológicas, a partir da década de 1980, a compreensão desse ecletismo. Constatamos que nesse período com relação às ideias pedagógicas estamos no neoprodutivismo e, no que se refere às ideias psicológicas no campo da educação vivenciamos um período de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional. Entretanto, verificamos em nossa análise que esse movimento de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional não foi apropriado na área da educação infantil. Concluímos com a afirmação de que o ecletismo presente nas teses e documentos do MEC se alinha a esse período histórico que vivenciamos.</p> <p>O objetivo da pesquisa é investigar a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, com fundamento na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores. Partimos da ideia de que para caracterizar a mediação do brincar que possibilita seu desenvolvimento, mediações existentes deveriam ser caracterizadas e a partir da análise crítica delas, avançar na discussão da criação de condições e circunstâncias mais desenvolvedoras do brincar. Integram a pesquisa três estudos. Nos estudos 01 e 02 caracterizamos dois tipos de mediação: de escolas públicas brasileiras e de uma escola membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na cidade de Évora, Portugal. A partir desses dois estudos, levantamos quatro aspectos de uma condição especialmente criada para o brincar: tempo e espaço para o brincar (quando e onde se brinca), os objetos da brincadeira (com o que se brinca), as relações (com quem se brinca) e os temas e conteúdos (do que e como se brinca). Julgamos importante conhecer ações e intervenções relativas aos aspectos mencionados acima e de como essas ações poderiam afetar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. O estudo 03 é um experimento didático-pedagógico com objetivo de verificar como determinadas ações e intervenções podem afetar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Para este estudo, considerou-se a existência de ações coadjuvantes e ações centrais, ou seja, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento da atividade guia infantil. Assim, formulamos a tese de que ações e intervenções que incidem diretamente sobre o papel, unidade de análise da brincadeira e também objeto de intervenção do professor, são as que provocam as transformações fundamentais da brincadeira de papéis sociais que mais caracterizam seu desenvolvimento. Verificamos que as ações e intervenções relacionadas aos aspectos espaço e objetos para brincar figuraram como coadjuvantes e aquelas relacionadas aos aspectos das relações e aos temas e conteúdos atuaram como centrais.</p>

Apêndice D

Poema Aos que hesitam, de Bertolt Brecht (2012, p. 186).

Você diz:

Nossa causa vai mal.

A escuridão aumenta. As forças diminuem.

Agora, depois que trabalhamos por tanto tempo

Estamos em situação pior que no início.

Mas o inimigo está aí, mais forte do que nunca.

Sua força parece ter crescido. Ficou com aparência de invencível.

Mas nós cometemos erros, não há como negar.

Nosso número se reduz. Nossas palavras de ordem

Estão em desordem. O inimigo

Distorceu muitas de nossas palavras

Até ficarem irreconhecíveis.

Daquilo que dissemos, o que é agora é falso:

Tudo ou alguma coisa?

Com quem contamos ainda? Somos o que restou, lançados fora

Da corrente viva? Ficaremos para trás

Por ninguém compreendidos e a ninguém compreendendo?

Precisamos ter sorte?

Isto você pergunta. Não espere

Nenhuma resposta senão a sua.