

AS FORMULAÇÕES DE VYGOTSKY SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vygotsky's Formulations on ZDP - Zone of Proximal Development

José Moysés Alves¹

RESUMO

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é, provavelmente, o assunto mais conhecido da teoria de Vygotsky. Ele tem sido bastante discutido atualmente. Esperando contribuir para a compreensão deste debate contemporâneo, focalizamos, no presente estudo, temas recorrentes nos escritos de Vygotsky. Lemos dez textos do autor onde ele constrói o conceito de ZDP. Depois de ler esses textos, sintetizamos as formulações do autor sobre os seguintes tópicos: críticas ao diagnóstico tradicional; definições explícitas do conceito; redefinição do conceito de imitação; ZDP e a brincadeira; ZDP e a interação entre desenvolvimento e aprendizagem; ZDP e a interação entre conceitos cotidianos e científicos; valor prático e valor teórico do conceito.

Palavras-chave: zona de desenvolvimento proximal; Vygotsky; psicologia educacional.

ABSTRACT

The zone of proximal development (ZPD) is, probably, the most known concept from Vygotsky's theory. And has been much discussed recently. Hoping to contribute for the understanding of this contemporary debate, we focus on recurrent themes in Vygotsky's writings. We read ten texts of his where he constructed the concept of ZPD. We have through the reading summarized his formulations about the following topics: criticism to the traditional diagnostic; explicit definitions of ZPD's concept; redefinition of imitation's concept; ZPD and pretend play; ZPD and the interaction between development and learning; ZPD and the interaction among daily and scientific concepts; practical value and theoretical value of ZPD's concept.

Key words: zone of proximal development; Vygotsky; educational psychology.

INTRODUÇÃO

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP daqui em diante) foi criado nos últimos anos de vida de Vygotsky (entre 1932 e 1934). Neste período, segundo Minick (1987), ele estava elaborando conceitos para dar conta da conexão entre o desenvolvimento dos sistemas psicológicos e as práticas sociais. Embora a preocupação com a relação entre desenvolvimento psicológico e interação social já estivesse presente em seus primeiros escritos, pesquisas empíricas focalizando esta relação só aconteceram nos dois últimos anos da curta vida de Vygotsky.

O conceito de ZDP tem sido bastante discutido e aplicado contemporaneamente. Van der Veer e Valsiner (1996) o consideram o assunto mais conhecido da contribuição de Vygotsky para a Psicologia. Moll (1996) afirma que a ZDP é um conceito conector e um dos mais influentes da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Entretanto, segundo Góes (2001), a relevância teórica do conceito não é consensual. Além disso, segundo a autora, algumas das interpretações atuais não estão de acordo com as formulações de Vygotsky e as derivações educacionais são bastante distintas.

Vasconcelos e Valsiner (1995) argumentam que "... o conceito de zona de desenvolvimento proximal não pode ser fechado numa noção única, já que foi definido de formas variadas e todas elas insuficientes, por seu próprio autor." (p. 73)

Face ao exposto e esperando contribuir para a compreensão deste debate contemporâneo, focalizamos, no presente estudo, temas recorrentes nos escritos de Vygotsky.

Lemos dez textos deste autor onde ele constrói o conceito de ZDP. Depois de ler esses textos, sintetizamos as formulações do autor sobre os seguintes tópicos: as críticas ao diagnóstico tradicional; as definições explícitas do conceito; a redefinição do conceito de imitação; a ZDP e a brincadeira; a ZDP e a interação entre desenvolvimento e aprendizagem; a ZDP e a interação entre conceitos cotidianos e científicos; o valor prático e valor teórico do conceito.

¹Doutor em Psicologia Experimental - USP, Professor do Departamento de Psicologia Experimental da UFPA, Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Teoria da Pesquisa do Comportamento e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - NPADC/UFPA

AS CRÍTICAS AO DIAGNÓSTICO TRADICIONAL

Vygotsky criticava o diagnóstico do desenvolvimento que se realizava na sua época. O uso da idade cronológica como critério já estava sendo questionado. Crianças da mesma idade poderiam apresentar diferentes desempenhos e crianças de idades diferentes poderiam apresentar desempenhos semelhantes. A idade mental ou coeficiente de inteligência (QI), que relaciona a idade cronológica com o desempenho em testes padronizados para uma população, seria apenas um primeiro passo para o diagnóstico do desenvolvimento, pois não captaria seu caráter dinâmico. Para superar o diagnóstico estático do desenvolvimento, Vygotsky, concordando com autores americanos contemporâneos seus, considerava necessário determinar um segundo nível de desenvolvimento relacionado às funções em maturação. Este nível seria a ZDP. MacCarthy já havia apresentado evidências de que as crianças conseguiam fazer em colaboração (interação social) mais do que conseguiam fazer sozinhas. Além disso, aquilo que elas conseguiam fazer em colaboração em uma idade, poderiam fazer independentemente em idade posterior (VYGOTSKI, 1932/1996; VIGOTSKI, 2001b; VIGOTSKI, 2001c; e VIGOTSKI, 2001d).

... o desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significaria admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. Exatamente como a existência da criança começa não no momento do seu nascimento, mas da concepção, o nível do seu desenvolvimento é, em essência, preparado. No fundo, determinar o desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está amadurecido significa renunciar à concepção do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2001d: 551-2)

Cabe ressaltar que o desenvolvimento psicológico é definido por dois níveis: um atual e individual, outro potencial e social. O nível social é constitutivo do desenvolvimento psicológico e seu fator dinamizador. Excluí-lo da análise implica, para o autor, abandonar a própria idéia de desenvolvimento.

AS DEFINIÇÕES EXPLÍCITAS DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Nas definições explícitas do conceito de ZDP, Vygotsky afirma ser necessário definir dois níveis: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato (uma outra tradução para ZDP em alguns livros publicados no Brasil); em outras ele fala que a ZDP deve ser determinada pela distância entre os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Talvez a definição mais citada seja a de que ZDP

...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. (VYGOTSKY, 1984a: 97)

Vygotsky destacava o caráter dinâmico que deve ter o diagnóstico do desenvolvimento, considerando não apenas os seus "frutos", mas suas "flores ou brotos". Segundo o autor, o diagnóstico devia levar em conta o passado, o presente e o futuro do desenvolvimento. Acompanhando a teoria do duplo nível, desenvolvida por autores americanos, Vygotsky considerava que, além do nível de desenvolvimento atual da criança, era necessário sondar as funções que ainda não haviam concluído seu desenvolvimento. Ele considerava que a ZDP podia ser caracterizada de várias maneiras: fornecendo pistas, mostrando como o problema pode ser resolvido, iniciando a solução e deixando que a criança a complete e observando a criança resolver o problema em colaboração com outras crianças. A ZDP, para Vygotsky, não é uma constante; as crianças com nível de desenvolvimento real (ou idade mental) semelhante podem ter ZDPs diferentes. Entre o que a criança pode e o que não pode fazer existem gradações do que ela consegue imitar definido em sentido amplo (VYGOTSKI, 1932/1996; VYGOTSKI, 1934/1991; VYGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2001b; VIGOTSKI, 2001c; VYGOTSKY, 1984a)

O aspecto central para toda a psicologia da instrução se ancora na possibilidade de elevar-se, através da colaboração, a um grau intelectual superior, a possibilidade de passar, com a ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer para o que ela não é capaz. Nisto se baseia toda a importância da instrução no desenvolvimento e é isto que constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1934/1991: 241)

A REAVALIAÇÃO DO PAPEL DA IMITAÇÃO NO APRENDIZADO

Vygotsky atribuía a uma concepção errônea do papel da imitação o fato do diagnóstico tradicional ser um diagnóstico estático, voltado para as funções já amadurecidas e com conseqüências nefastas para a pesquisa do desenvolvimento e para a educação. A idéia de que só tinha valor para determinar a inteligência aquilo que o indivíduo era capaz de fazer independentemente fundamentava-se em uma concepção da imitação, segundo a qual a imitação seria um processo mecânico, automático e sem sentido. De fato, argumentava Vygotsky, isso acontece na imitação de ações intelectuais por animais. Os animais só imitam aquilo que eles mesmos podem fazer. Não aprendem nada novo através da imitação, mas apenas por adestramento. Na criança a situação é diferente. Embora não possa imitar qualquer ação em qualquer idade, através da imitação ela pode aprender a desempenhar ações que estão muito além das suas possibilidades momentâneas.

Desta forma, só a criança aprende ou pode ser instruída no sentido humano do termo. Só as crianças possuem ZDP. A imitação nas crianças não é um processo mecânico, mas com sentido, e abrange, na definição do autor, tudo o que a criança não é capaz de fazer independentemente, mas que consegue dominar através da orientação ou da colaboração com outros (VYGOTSKI, 1932/1996; VYGOTSKI, 1934/1991; VIGOTSKI, 2001b; VYGOTSKY, 1984a).

Ao falar da imitação não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas a uma imitação racional, com base na compreensão da operação intelectual que se imita. Quer dizer, por um lado restringimos o significado do termo, referindo unicamente à esfera de operações mais ou menos diretamente relacionadas com a atividade racional da criança e, por outro lado, ampliamos o significado do termo, empregando a palavra "imitação" aplicando a toda atividade que a criança não realiza por si mesma, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, nós incluímos na área da imitação. (VYGOTSKI, 1932/1996: 268).

Van der Veer e Valsiner (1996: 371-373) afirmam que Vygotsky não mencionou nem ofereceu uma teoria estruturada da imitação e que ele podia ter feito referência aos estudos detalhados realizados por Baldwin e Guillaume. Em vez disso, ele referiu-se aos experimentos de Köhler com chimpanzés. Esta não teria sido uma boa idéia já que as investigações de Köhler mostravam que certo grau de comportamento consciente estava presente nos chimpanzés e, portanto, não era o mais adequado para fazer o contraste entre aprendizagem consciente e aprendizagem por tentativa e erro.

A ZDP E A BRINCADEIRA

O brinquedo cria ZDP e a imitação é importante neste processo. Vygotsky considerava a situação imaginária como a característica definidora da atividade de brincar. Ele afirmava que a criação de uma situação imaginária era "... a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais" (Vygotsky, 1984b; p. 113). Haveria dois paradoxos no brinquedo. O primeiro pelo fato da criança operar "... com um significado alienado em uma situação real", ou seja, a criança representa (imita) o mundo adulto e, a partir da situação imaginária, separa o significado usual de objetos e de suas próprias ações, atribuindo novos significados a eles. Neste sentido, a brincadeira ensina à criança o caráter arbitrário, convencional, dos signos e também ensina a criança a dirigir voluntariamente suas ações.

... A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas

— tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (Vygotsky, 1984b: 117)

O segundo paradoxo contido no brinquedo é que nele

... a criança segue o caminho do menor esforço — ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer — e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regra e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (Vygotsky, 1984b: 113)

Toda brincadeira implica uma situação imaginária e no seguimento de regras. No faz de conta a situação imaginária é explícita enquanto as regras são implícitas. Nos jogos com regras acontece o inverso. O fato de a criança subordinar-se às regras no brinquedo evidencia, para Vygotsky, que no brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade.

... Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1984b: 117).

Góes (2001) aponta um aspecto comum nas expansões conceituais contemporâneas da ZDP, "o privilegiamento da dimensão intelectual, enquanto é negligenciado o entrelaçamento de questões afetivas, referentes ao plano pessoal, interpessoal e normativo das práticas sociais" (p. 84). Cabe destacar que na análise que Vygotsky faz do brinquedo, como impulsionador do desenvolvimento, ele se refere ao desenvolvimento cognitivo, e também ao desenvolvimento emocional.

As formulações de Vygotsky sobre o brinquedo e a ZDP também levantam a questão de que o fenômeno seria individual ou social. Isto porque o outro não está, necessariamente, presente no brinquedo e, mesmo assim, afirma-se que ele cria ZDP. Góes (1997) argumenta que "a mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais vividas em diferentes contextos" (p. 14).

AZDPE A INTERAÇÃO DESENVOLVIMENTO/APRENDIZADO

O processo de ensino/aprendizagem também cria zonas de desenvolvimento proximal. Vygotsky discutia três concepções da interação entre desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem. A primeira postulava que o desenvolvimento precede o aprendizado, descartando a influência do aprendizado sobre o desenvolvimento. A segunda postulava que os dois processos coincidiam, sem poder tratar a relação entre eles. A terceira postulava a interdependência entre os dois processos, mas não captava a precedência de um em relação ao outro. Para Vygotsky, os processos de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento são processos independentes, não coincidem, mas não é apenas o desenvolvimento que cria oportunidades para o aprendizado. O processo de ensino/aprendizagem se apóia em processos imaturos, caminha na frente, fazendo avançar o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal. Ainda que aprendizado e desenvolvimento sejam processos independentes, "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento" (Vygotsky, 1984a; p. 101). O aprendizado é constitutivo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O processo de ensino/aprendizagem só é válido, segundo o autor, quando se antecipa ao desenvolvimento e desperta funções que estão na ZDP, sendo este o papel principal da instrução no desenvolvimento. Aí se encontra a diferença entre instrução e adestramento. Enquanto a instrução da criança objetiva o desenvolvimento multilateral, o adestramento visa à formação de hábitos específicos. O ensino dos hábitos especializados, técnicos, não exercem qualquer influência importante no desenvolvimento. Se a instrução só pudesse utilizar o que amadureceu no desenvolvimento e se ela própria não fosse fonte de desenvolvimento de algo novo, seria totalmente inútil (VYGOTSKI, 1934/1991; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKY, 1984a)

... A instrução é possível onde cabe a imitação. Quer dizer, a instrução deve orientar-se para os ciclos já superados do desenvolvimento, ao seu umbral inferior. Entretanto, se baseia não tanto nas funções já maduras, como nas que estão em maturação. Começa sempre pelo que ainda não amadureceu na criança. As possibilidades da instrução são determinadas pela zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKI, 1934/1991: 241/2)

ZDPE A RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS

A interação entre conceitos cotidianos e científicos é um caso particular da relação entre o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento. A criança adquire conceitos nas suas interações sociais cotidianas. A criança usa estes conceitos cotidianos sem ter consciência deles, no sentido de poder apresentar uma definição verbal dos mesmos. Sem consciência deles, não pode usá-los deliberadamente. Os conceitos científicos são aprendidos na escola, fazem parte de um sistema organizado de

conhecimentos; seu desenvolvimento começa, geralmente, com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas. O uso de conceitos científicos envolve, desde o início, uma atitude mediada em relação a seu objeto. O aprendizado de conceitos científicos pressupõe um certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Na interação com os conceitos científicos dos adultos a criança passa a tomar consciência de seus conceitos cotidianos (VYGOTSKI, 1934/1991; VIGOTSKI, 2001c; VYGOTSKY, 1984a)

É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na sua zona de desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto. Isto nos explica tanto o fato de que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, quanto o fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes; porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha. (VIGOTSKI, 2001e: 351).

O VALOR PRÁTICO DO CONCEITO DE ZDP

Vygotsky acreditava que existiam prazos ótimos no desenvolvimento para cada tipo de aprendizagem. Em determinados períodos a aprendizagem de determinados conteúdos seria facilitada. Haveria um limite inferior e outro superior para estes prazos. Apenas o limite inferior era levado em conta no diagnóstico tradicional, com base na evidência de que um ensino demasiado precoce seria infrutífero. Mas, argumentava Vygotsky, um ensino demasiado tardio também não seria produtivo. Neste sentido, o bom ensino, deveria se apoiar nas funções em maturação. Como a ZDP é definida pelos processos em maturação, ela também definiria os prazos ótimos nos quais a aprendizagem seria facilitada. Nisso residiria sua importância prática.

Os períodos ótimos, segundo Vygotsky, estão relacionados com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que resultam da evolução cultural da criança, tendo por fonte a colaboração e a instrução. A idade escolar, por exemplo, é o período ótimo para o ensino das matérias que se baseiam ao máximo nos fenômenos que são conscientes e voluntários, como vimos anteriormente, no item sobre a interação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Cabe ressaltar que interpretações maturacionistas do nível potencial são completamente equivocadas (Van der Veer e Valsiner, 1996; Góes, 2001).

Vygotsky (VIGOTSKI, 2001b) realizou duas pesquisas comparando a evolução escolar de crianças em

diferentes condições, objetivando elucidar se o QI ou a ZDP era o indício mais importante para prever o aproveitamento escolar. Como é comum nos escritos do autor, os relatos trazem poucos detalhes de como as pesquisas foram feitas. Na primeira, Vygotsky comparou a evolução de quatro crianças com QIs altos ou baixos e zonas de desenvolvimento proximal grandes ou pequenas. Após certo período de instrução, ele observou maior semelhança no aproveitamento escolar entre as crianças com ZDPs semelhantes do que entre aquelas com QIs semelhantes. Na segunda pesquisa, Vygotsky comparou crianças de QI alto ou baixo, alfabetizadas, incluídas no grupo de outras alfabetizadas ou de outras analfabetas e crianças analfabetas incluídas em grupos de alfabetizados ou de analfabetos. Novamente, observou maior semelhança entre as crianças, em função do grupo homogêneo ou heterogêneo do que em função do QI. A partir destes resultados, o autor (VIGOTSKI, 2001b) afirmava que a turma ideal para uma determinada criança era aquela que coincidia com a sua ZDP.

...a zona de desenvolvimento imediato deve determinar as condições ótimas. Assim, a análise da zona de desenvolvimento imediato se torna um meio excelente não só para prever o destino do desenvolvimento mental e da dinâmica do aproveitamento relativo na escola mas também para preencher uma turma e permitir que se definam efetivamente essas quatro grandezas: nível de desenvolvimento mental da criança, zona de desenvolvimento imediato, idade ideal da turma e relação entre idade ideal da turma e zona de desenvolvimento imediato. Isso nos fornece o melhor instrumento para resolver o problema da complementação das turmas. (VIGOTSKI, 2001b: 510)

A idéia de ZDP também tem implicações para o ensino de portadores de necessidades educativas especiais. Vygotsky exemplifica o efeito danoso dos testes de QI que condenavam os “retardados mentais” a um ensino baseado, exclusivamente, em métodos concretos eliminando tudo o que estivesse associado ao pensamento abstrato, acostumando as crianças unicamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda podiam ter. Segundo o autor

Precisamente porque as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. Nas práticas correntes das escolas especiais para crianças retardadas, podemos observar um distanciamento benéfico desse conceito de concreto, distanciamento esse que devolve ao método do “observar – e – fazer” o seu verdadeiro papel. O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo. (Vygotsky, 1984a: 100)

As pesquisas realizadas por Vygotsky, resumidas nos parágrafos anteriores, criam um precedente para as pesquisas contemporâneas que se centram na mensuração da ZDP e que foram criticados, por exemplo, por Zanella (1994)

...esses estudos, ao se centrarem no aspecto da mensuração das diferenças do desenvolvimento futuro dos indivíduos, perdem de vista a possibilidade de compreensão da complexidade do ambiente social que permite desempenhos diferenciados. Ou seja, ao criticarem os testes de QI atuais, tais investigações incorrem em erros semelhantes: se apontam que o desenvolvimento futuro dos indivíduos de fato se diferencia, pouco dizem acerca dos fatores que possibilitam tal diferenciação. (p. 103).

É preciso estar atento, portanto, a outras formulações da teoria de Vygotsky que permitem compreensões diferentes do conceito de ZDP, superando a noção da ZDP como um fenômeno mensurável.

O VALOR TEÓRICO DO CONCEITO DE ZDP

O valor teórico do conceito de ZDP, segundo VYGOTSKI (1932/1996, p.270) “permite penetrar nas conexões internas dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo do desenvolvimento mental”. A origem imediata das propriedades individuais, internas, da personalidade é a colaboração, entendida em sentido amplo. Isto implica que o foco da investigação são as interações.

A origem imediata do desenvolvimento das propriedades individuais, internas da personalidade da criança é a colaboração (damos a esta palavra o sentido mais amplo) com outras pessoas. Assim, pois, quando aplicamos o princípio da colaboração para estabelecer a zona de desenvolvimento proximal, obtemos a possibilidade de investigar diretamente o fator mais determinante da maturação intelectual, que culminará nos períodos de idade próxima e sucessiva de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1932/1996: 270)

Um outro aspecto comum às expansões conceituais atuais do conceito de ZDP, segundo Góes (2001, p.84), é que estas formulações contemporâneas trazem embutida “a visão de um encontro suave entre o sujeito e o outro, durante operações de conhecimento sobre objetos. Essa caracterização típica do funcionamento intersubjetivo é pouco contaminada por tensões e elaborações múltiplas que permeiam a atividade ‘conjunta’”. Segundo a autora, quando Vygotsky afirma que dá à palavra colaboração o mais amplo sentido, pode-se pensar não apenas em interações harmoniosas, mas também em oposição, conflito, etc.

Concluindo, Vygotsky afirmava que a ZDP poderia tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento. Isto de fato aconteceu, como se pode notar na literatura de pesquisas da abordagem sociocultural. Além disso, existem interpretações divergentes das idéias de Vygotsky e novas propostas que pretendem dar conta de dimensões não elaboradas

pelo autor em suas formulações. Segundo Vasconcelos e Valsiner (1995), a ZDP é provavelmente a mais polêmica das contribuições de Vygotsky. Esperamos, com o presente estudo, ter reunido elementos preliminares para a compreensão deste debate.

REFERÊNCIAS

- GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, pp. 11-28, 1997.
- GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: E. F. Mortimer e A. L. B. Smolka (Orgs.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, pp 77-88, 2001.
- MOLL, L. C. Introdução. In: L. C. Moll (Org.) *Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 3-27, 1996.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco e Loyola, 1996, p. 371-373.
- VASCONCELLOS, V. M. R. VALSINER, J. *Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: L. S. Vigotski *Obras Escogidas IV, Aprendizaje/Visor*. 1932/1996 p. 251-273.
- VIGOTSKI, L. S. La crisis de los tres años. In: L. S. Vigotski *Obras Escogidas IV, Aprendizaje/Visor*. 1933/1996 p. 369-375.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: L. S. Vigotski, L. S. *Obras Escogidas II, Aprendizaje/Visor*. 1934/1993 p. 9-347.
- VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: L. S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984a p. 89-103 (publicado originalmente em 1935)²
- VIGOTSKI, L. S. (1984b) O papel do brincar no desenvolvimento. In: L. S. Vygotsky (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. p. 105-118 (publicado originalmente em 1933)
- VIGOTSKI, L. S. Capítulo XX – O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: L. S. Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.³(2001a)
- VIGOTSKI, L. S. (2001b) Capítulo XXI – A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: L. S. Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2001c) Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: L. S. Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.⁴
- VIGOTSKI, L. S. A análise pedológica do processo pedagógico. In: L. S. Vigotski, L. S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.⁴(2001d).
- VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: L. S. Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, (2001d).
- ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, 2, 97-110. (1994).

²Ainda não podemos precisar a data da publicação desses textos porque o livro *Psicologia Pedagógica*, publicado pela Martins Fontes, não traz qualquer informação introdutória a respeito da procedência dos dois últimos capítulos do livro e dos dois textos adicionados ao final do livro, que são citados no presente artigo. Sabemos que este livro foi publicado pela primeira vez em 1926. Entretanto, especialistas, como Van der Veer e Valsiner (1996), afirmam que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, citado nesses textos, só apareceu nos últimos anos de vida de Vygotsky, ou seja, entre 1932 e 1934. Além disso, apenas os 19 primeiros capítulos constam da tradução do mesmo livro para o inglês (*Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press, 1997) e para o espanhol (*Psicologia Pedagógica: um curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001).

³As informações sobre a data da primeira publicação dos textos do livro “A formação social da mente” foram encontradas no próprio livro, no Prefácio de Steiner, Soubberman, Cole e Scribner (p. IX-X).