

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA VIGOTSKIANA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Roberto Fernandes Soares¹

Universidade Federal do Ceará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-5921>

E-mail: robertfsoares@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo dialogar com as contribuições de Lev Semionovitch Vigotski para a ação pedagógica de docentes que atuam nas etapas iniciais da educação básica. O apoio teórico para alcançar esse objetivo foi delineado a partir das ideias do próprio autor, além de Duarte (2016), Líbâneo (2010) e Prestes (2012). Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica na qual buscamos discutir as contribuições dos conceitos vigotskianos de zona de desenvolvimento iminente, desenvolvimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para apoiar o trabalho pedagógico dos educadores.

Palavras-chave: Vigotski; Aprendizagem; Ação Pedagógica

CONTRIBUTIONS OF VYGOTSKIAN THEORY TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article presents a dialogue with the theories by Lev Semionovitch Vigotski to action teachers and pedagogical work who interact at the stage of basic education. The article has theorie support another authors as Duarte (2016), Líbâneo(2010) e Prestes(2012). Our research is a kind of bibliography about the Vygotsky's concepts of imminent development zone, development and the relation between the capacity of learning and development to support the pedagogical work of the teachers.

Keywords: Vigostki; learning; pedagogical work.

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA) na UFC. Professor da Rede Municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-5921> E-mail: robertfsoares@gmail.com

APORTES DE LA TEORIA DE VYGOTSK AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo dialogar con las contribuciones de Lev Semionovitch Vigotski para una acción pedagógica de docentes que actúan en las etapas iniciales de enseñanza básica. El apoyo teórico para lograr ese objetivo fue delimitado por las ideas del propio autor, además de Duarte (2016), Líbâneo (2010) y Prestes (2012). Se trata de una investigación bibliográfica que se busca discutir las contribuciones de los conceptos vigotskianos de zona de desarrollo inminente, evolución y relación entre aprendizaje y progreso para apoyar el trabajo pedagógico de los educadores.

Palabras clave: Vigotski; aprendizaje; acción pedagógica

INTRODUÇÃO

As contribuições de Lev Semionovitch Vigotski² para o campo didático-pedagógico na educação formal são amplamente estudadas hoje, no Brasil, tanto por pesquisadores da psicologia histórico-cultural quanto da Pedagogia em virtude do seu alto valor enquanto teoria social do desenvolvimento humano, sociogênese. Isso porque, o autor privilegia a escola enquanto espaço cultural para apreensão de um saber sistematizado que não pode ser encontrado em outros espaços educativos não-sistematizados, como a educação familiar por exemplo.

Assim sendo, a teoria histórico-cultural, em sua vertente educacional, fornece um importante aporte teórico para a compreensão da natureza do psiquismo humano e a influência da escolarização para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), domínio consciente da memória, da atenção e do pensamento, entre outras, com fim de fazer avançar o processo de aprendizagem da criança em colaboração com o educador. Entretanto, “[...] entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos

² Em virtude da diferença entre o alfabeto russo, com 33 letras, e o latino clássico, com 26 letras, as traduções para o nome do cientista russo, no ocidente, variam de idioma para idioma. Os norte-americanos e ingleses adotaram a grafia Vygotsky, com dois ípsilones. As primeiras obras do cientista russo que chegaram ao Brasil, em meados de 1980, eram traduções diretas do inglês, assim sendo, essa grafia do nome foi preservada em inglês nas primeiras edições produzidas no país. Atualmente a grafia mais utilizada pelas editoras tanto brasileiras quanto espanholas é Vigotski, com dois ii, como nas obras: VIGOTSKI (1998); VIGOTSKI (2007); VIGOTSKI (2009); VIGOTSKI (2018). Em virtude disso, optamos por utilizar, neste trabalho, a grafia Vigotski.

fundamentos [...]” (DUARTE, 2016, p. 37). Isso porque, “[...] a Pedagogia é uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação. Todavia, destaca-se delas para assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências já que lhe cabe um enfoque globalizante e unitário [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 55). A psicologia da educação, por exemplo, aplica métodos e conceitos próprios da psicologia, assim sendo, obtém resultados que contribuem para a dimensão pedagógica da educação, mas que nem sempre estão integrados a totalidade das dimensões sociais, políticas e filosóficas que caracterizam a educação e o seu caráter multidimensional. A Pedagogia, por outro lado, em virtude de ser uma ciência integradora, teórico-prática, é capaz de integrar o aporte teórico das demais ciências da educação com a sua própria prática educativa; produzindo uma práxis reflexiva, globalizante e efetiva no universo que constitui a educação (LIBÂNEO, 2010).

Neste trabalho, por meio de revisão bibliográfica, reafirmamos a importância da teoria histórico-cultural e buscamos apontar como a compreensão bem fundamentada dos conceitos vigotskianos de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), desenvolvimento, e a sua compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento podem contribuir para a práxis do pedagogo docente na sua prática pedagógica, além de apontarmos equívocos que podem produzir um reducionismo teórico, como “[...] o conceito de *zona blijaichego razvitia*, desenvolvido por Vigotski, [que] é um dos mais difundidos e ao mesmo tempo um dos mais banalizados.” (PRESTES, 2012, p. 190.).

Conhecer a ZDI possibilita que o educador possa, desde que saiba o nível de desenvolvimento atual da criança, conhecer aquilo que o educando pode fazer sozinho, ou sem grandes dificuldades em um curto intervalo de tempo, e influenciar os ciclos internos de desenvolvimento para elevar o processo de ensino e aprendizagem para além nível de desenvolvimento real, ou imediato. No entanto, não é o nosso objetivo aprofundar o funcionamento individual desses ciclos ou detalhar as suas particularidades, mas, sim, esclarecer que a atuação do pedagogo docente não deve limitar-se a fortalecer habilidades e capacidades já amadurecidas, uma vez que o ensino e a aprendizagem de boa qualidade devem fazer surgir novas possibilidades que ainda estão em formação na criança, ou seja, é no fazer pedagógico que se cria, investiga, medeia e intervém na atividade da criança.

Outro aspecto a ser abordado é a definição de desenvolvimento para Vigotski e como esse conceito pode assumir um caráter multifacetado a depender da função psicológica superior a qual o autor se refere. Esse conceito é fundamental para identificar o nível desenvolvimento real da criança. Ademais, buscamos apresentar qual é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na psicologia vigotskiana, que não se limita a repetir o velho mantra da psicologia estrutural que toma o desenvolvimento e a aprendizagem como sinônimos. Para o autor, faz-se necessário esclarecer o que distânciava e aproximava os dois termos que são de grande utilidade ao trabalho pedagógico.

Ao longo deste trabalho, também discutimos a questão bibliográfica das traduções de Vigotski em português, uma vez que há uma diversidade de edições brasileiras que podem apresentar distorções e interpretações equivocadas dos conceitos vigotskianos³, merecendo, assim, uma atenção especial dos pesquisadores e educadores das ciências da educação que utilizam as contribuições desse autor para embasar seus trabalhos.

REFERENCIAL TEÓRICO PARA COMPREENDER O CONCEITO DE ZDI

O conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI) é uma das mais importantes contribuições de Vigotski para o processo de ensino e aprendizagem, que dependendo da tradução para o português brasileiro tem sido denominada de zona de desenvolvimento proximal ou imediato. Optamos, neste trabalho, por zona de desenvolvimento iminente (ZDI) como apontado por Zoia Prestes, uma das mais renomadas tradutoras de Vigotski no Brasil, uma vez que “[...] a tradução que mais se aproxima do termo *zona dljajchego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento [...]” (PRESTES, 2012, p. 204-205, grifos da autora). No meio escolar, essas possibilidades apresentam-se por meio da colaboração das crianças entre si, e a ação pedagógica dos professores. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) da

³ É possível encontrar, inclusive, traduções em português brasileiro diferentes para a mesma obra, como é caso de *Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste* escrita em 1930, que possui uma tradução direta do russo feita por Zoia Prestes com o título **Imaginação e criação na infância** (2018), e outra trazida para o Brasil a partir de uma tradução portuguesa de João Pedro Fróis com o título **Imaginação e criatividade na infância** (2014).

criança são, então, impulsionadas pelas interações entre sujeitos menos e mais desenvolvidos.

Assim, para que a aprendizagem possa influenciar o desenvolvimento são necessárias determinadas condições:

Compreende-se que, desde o início, certas condições, como, por exemplo, uma espécie de aprendizagem, só podem influenciar o desenvolvimento quando os respectivos ciclos desse desenvolvimento ainda não foram concluídos. Tão logo se concluem, aquelas mesmas condições já podem se revelar neutras. (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

Dessa forma, o senso comum de que a ZDI possa ser utilizada livremente como “instrumento pedagógico” no processo de ensino e aprendizagem é uma ideia equivocada, uma vez que para que o educador possa utilizar o recuso em sua ação pedagógica deve: 1) conhecer a atual condição do educando, aquilo que ele pode ou não fazer sozinho; 2) direcionar o conteúdo a ser aprendido para além do que ele, o educando, pode fazer no atual nível de desenvolvimento cognitivo; 3) compreender os processos psicológicos do pensamento e da fala da criança para identificar as possibilidades de aprendizagem. Nas palavras do cientista russo:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009, p. 333).

A complexidade do conceito está justamente em compreender o limiar entre aquilo que a criança pode fazer sozinha e a possibilidade do que ela pode vir a fazer com o auxílio não só do educador, mas também dos sujeitos que estão à frente, ou atrás, do seu próprio desenvolvimento. Em outras palavras, a ZDI está presente em todos os momentos de aprendizagem da criança, quer na educação formal, que acontece na escola, quer na educação informal, educação não dirigida, educação familiar, por exemplo. Contudo, para o autor, a educação formal possui um papel excepcional no desenvolvimento integral da criança, sobretudo, no intelectual, penetrando e reestruturando as vias do seu pensamento, ou seja, modificando a própria lógica infantil. O Intelecto, ou função arbitrária do pensamento, é parte de um duplo sistema de conceitos que consolida a psique da criança, sendo composto por conceitos cotidianos (decorrentes das experiências informais e imediatas da criança) e conceitos científicos (proporcionados pela educação sistematizada/formal, relação

mediada e consciente) que são opostos e complementares. Portanto, conhecer ambos conceitos é fundamental para os educadores que pretendem atuar na ZDI dos educandos, já que os caminhos que levam a aprendizagem não são de modo algum unívocos. (VIGOTSKI, 2009).

A hierarquia dos conceitos cotidianos e científicos dar-se pela própria história do desenvolvimento do conhecimento humano acumulado e modificado por meio da cooperação no trabalho e do surgimento da ciência, assim, partimos de um conhecimento singular e imediato em direção a outro mais abrangente e mediado que nos permite ultrapassar o limite da aparência e conhecer as dinâmicas e as formas de existência tanto do mundo natural quanto do social. Os conceitos científicos na teoria vigotikiana destacam-se, não por representarem uma forma superior de intelecto, mas, sim, por mostrar-se mais eficaz no desenvolvimento das FPS da criança (memória, atenção, percepção, além de outras). Entretanto, a experiência cotidiana é igualmente importante, uma vez que os conceitos cotidianos são responsáveis por abrir os caminhos necessários para desenvolver o primeiro contato com a realidade sensível que só depois será desvelada e redescoberta por conceitos científicos. Por exemplo, uma criança conhece empiricamente uma árvore, porém, é na escola que saberá a função das raízes e das folhas, ou seja, o conceito científico de árvore.

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se objetos vivos reais. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa pelo choque imediato com os objetos mas pela relação mediada pelos objetos. Se lá a criança caminha do objeto para o conceito, aqui é forçada constantemente a fazer o caminho inverso do conceito para o objeto. Por isso não surpreende que aquilo em que se reflete a força de um conceito é justamente o ponto fraco do outro. (VIGOTSKI, 2009, p. 348).

E como esse processo é possível? A influência da aprendizagem no curso do desenvolvimento só é possível quando os ciclos de uma determinada fase ainda não foram concluídos, assim, o seu curso “natural” poderá ser reestruturado e ultrapassar os limites daquilo que a criança faria sozinha. Por exemplo, a leitura e a escrita podem, e devem, ter início ainda na educação infantil de maneira não impositiva como forma de familiarizar e gerar uma primeira aproximação da criança com o sistema de escrita

e sua função *sociointerativa*, ampliando, assim, a sua capacidade de expressão e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo. Para isso, o educador-alfabetizador precisa saber que “os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato [...]” (SOARES, 2020, p. 38), devem ser ensinados às crianças de acordo com o seu nível de desenvolvimento mental e de suas condições para a aprendizagem. Assim sendo: “A enorme experiência pedagógica e simples observações empíricas, bem com uma série de pesquisas comprovam que o desenvolvimento mental e o processo de aprendizagem estão intimamente interligados [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 489). Em outras palavras, a ação pedagógica, na escola, consiste, para Vigotski, em identificar os períodos latentes da aprendizagem da criança para trabalhar determinados conteúdos, habilidades e capacidades, pois, “é aí que certas influências exercem efeito sensível sobre todo o curso do desenvolvimento, provocando mudanças de variadas profundidades.” (VIGOTSKI, 2009, p. 335).

É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Daí a importância da ZDI para o processo de ensino e aprendizagem no trabalho pedagógico, porque o

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda por indicação e colaboração. (VIGOTSKI, 2010, p. 505).

O conceito de ZDI surge justamente a pós a reestruturação do sistema educacional russo dirigida pelo Comissariado do Povo para a Educação, o Narkompros, na primeira metade do século XX. Nesse período, foram realizados intensos debates não só a respeito dos conteúdos e metodologias educacionais como também a problemática da idade ideal para iniciar à alfabetização das crianças e a instrução politênica para os jovens. Vigotski estava a par dessas discussões e já havia

realizado diversas pesquisas em Psicologia e Pedologia⁴ no período em que lecionou essas disciplinas, dentre outras, em Moscou e Leningrado de 1924 a 1933. As pesquisas buscavam, sobretudo, compreender o papel do ensino no desenvolvimento da criança, a dinâmica do desenvolvimento do pensamento e sua influência sobre a fala e a evolução do pensamento em diferentes faixas etárias. Em 17 de março de 1933, ele propõe, durante a palestra que proferiu no Instituto Experimental de Defectologia de Epchtein, que:

As pesquisas levaram os pedólogos à idéia de que se deve definir ao menos o duplo nível de desenvolvimento da criança, ou seja, aquilo que hoje já está maduro e, em segundo, a zona de desenvolvimento subsequente dessas funções que, estando maduros hoje, ainda assim estão a caminho, germinando; amanhã darão frutos e passarão ao nível de desenvolvimento atual. (VIGOTSKI, 2010, p.552).

Dois meses depois, em 20 de maio do mesmo ano, os resultados preliminares de seus experimentos envolvendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são apresentados no relatório da reunião do Conselho Científico Metodológico do Instituto de Pedagogia de Lenigrado.

Antes se imaginava [que] só tinham importância os testes que a criança resolvesse sozinha, e se alguém a ajudasse isto era sintomático para o desenvolvimento mental. A imitação só é possível onde ela se situa na zona de possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecimento e empiricamente estabelecido pela pedagógica: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo o que ela pode aprender. (VIGOTSKI, 2010, p.537).

Em dezembro de 1933 o relatório final da investigação é apresentado durante a reunião de cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia em Bubnov. (PRESTE, 2012). Entre as conclusões de Vigotski estão: a distinção entre conceitos cotidianos e

⁴ Para uma melhor compreensão da ciência pedológica, cito, aqui, o prefácio da obra *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018, p. 15) escrito pelas professoras Elizabeth Tunes e Zoia Prestes:

“A Pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, L. S. Vigotski aprofundou os estudos da pedologia que, junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano. Infelizmente, [...], a pedologia defendida por Vigotski, pedologia científica, não floresceu como poderia, e muitas outras contribuições foram impedidas por sua morte prematura e pela censura e proibições impostas a sua obra ao longo de 20 anos.”

científicos como diferentes, mas complementares; o desenvolvimento e a aprendizagem como processos distintos que possuem linhas genéticas diferentes, sendo a educação escolar responsável por proporcionar, por meio do ensino, a ampliação das possibilidades da atividade da criança em cooperação com o educador para além do que ela consegue fazer sozinha e, por conseguinte, influenciar os ciclos de desenvolvimento de forma quantitativa e qualitativa; a consolidação da ZDI não só como instrumento pedagógico mas também como forma de identificar o nível de desenvolvimento mental da criança, o que é de suma importância para o trabalho pedagógico. Vigotski chega a propor que os testes de QI sejam substituídos pela ZDI para identificar as possibilidades de aprendizagem das crianças e, com isso, favorecer o processo de aprendizagem.

Acabamos de dizer: a escola ensina a criança não o que ela pode fazer mas o que ela sabe fazer orientada. E definimos a zona de desenvolvimento imediato com um índice de inteligência que se baseia no que a criança pode fazer orientada. Logo, 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 do seu desenvolvimento imediato, idade ideal da turma e relação entre idade ideal da turma e zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009, p. 510).

É importante dizer que, para Vigotski, os ciclos de desenvolvimento têm enfoque psíquico e possuem, sim, influência da hereditariedade e da cronologia biológica, entretanto, não são determinantes para o desenvolvimento das FPS que estão presentes de forma embrionária nas crianças, cujo contato socializado com um sujeito mais experiente traz possibilidades que jamais poderiam ser alcançadas apenas pelo curso da biologia. “Separar evolução biológica de cultural cria uma falsa divisão entre elas, quando, na realidade, ambas são intrinsecamente interdependentes – a biologia promove a cultura, e vice-versa.” (RUTHERFORD, 2020, p. 150). Assim sendo, é um erro, senão um reducionismo, classificar Vigotski apenas como um interacionista, doutrina psicológica amplamente criticada por ele em sua obra *Michlenie i Retch* (Pensamento e Fala). Desse modo, os ciclos de desenvolvimento podem ser influenciados pelo processo de ensino e de aprendizagem desde que se possa identificar: 1) a capacidade da criança de imitar e

reproduzir aquilo que aprendeu sem grandes dificuldades; 2) a possibilidade de modificar e ampliar aquilo que aprendeu; 3) a capacidade de dar diferentes generalizações ao mesmo signo e o sentido a ele atribuído, pois quanto maior a capacidade da criança de atribuir sentidos e significados, abstrações, maior será a sua capacidade de fazer generalizações; 4) a diferença entre a capacidade mental da criança e sua idade cronológica, para o autor, duas crianças de mesma idade podem possuir idades mentais diferentes, ou seja, podem estar atrasadas ou adiantadas psicologicamente em relação a idade cronológica (VIGOTSKI, 2018).

A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino. (VIGOTSKI, 2009, p. 337).

Por meio da ZDI ocorre, então, um processo de mediação que funciona como um círculo, em que o ponto de partida se inicia na interação entre educador e educando de maneira que o mais desenvolvido conduz o menos desenvolvido no processo de ensino, levando o segundo a superar as atividades que lhe eram inviáveis individualmente. Nesse processo, a ação praticada em conjunto retorna ao educando como aprendizagem, um novo ponto de partida do círculo. E ao fim do processo, quando o ato pedagógico é bem sucedido, o educando já não é mais o mesmo do início, ou seja, ele superou a si mesmo apropriando-se daquilo que antes lhe era inviável sozinho. Na ZDI, a dificuldade perde o seu caráter limitante transformando-se em possibilidade de ação.

O conceito de desenvolvimento vigotskiano

Para Vigotski, o desenvolvimento não segue um movimento retilíneo e uniforme, na verdade, ele nos lembra o movimento dos átomos para Epicuro: há desvios na rota inicial e, por conseguinte, surge um trajeto completamente original. Como Pedólogo, Vigotski definiu o desenvolvimento essencialmente como o surgimento do novo, logo, um salto tanto quantitativo como qualitativo do organismo que passa a executar atividades que anteriormente lhes eram inviáveis, além de uma reestruturação da organização de seu pensamento que traz consigo mudanças importantes para o desenvolvimento social e mental da criança. Contudo, isso não significa que o novo surgiu por uma força biológica pré-determinada. O novo é o

desdobramento das interações e das influências do meio que possibilitaram a evolução do sujeito, e, sem tais condições, ainda que haja a influência da hereditariedade, as características exclusivamente associadas aos seres humanos seriam rudimentares e não superiores, uma vez que “[...] alguns aspectos do desenvolvimento estão mais diretamente relacionados à hereditariedade e outros, menos.” (VIGOTSKI, 2018, p. 71).

O desenvolvimento, na psicologia vigotskiana, assume um caráter multifacetado e não possui uma única definição. No entanto, há um traço comum em relação a todos os processos de desenvolvimento:

Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve. Ou seja, a lei que conhecemos, relativa ao organismo com um todo, vamos aplicar também ao desenvolvimento psicológico da criança. O desenvolvimento com um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum na consciência, uma mudança na consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. (VIGOTSKI, 2018, p. 95, negritos do autor).

É como tentar definir o capitalismo ao ler *O Capital* de Marx, uma vez que o autor apresenta uma nova definição de acordo com cada relação de produção analisada. Tomemos, a título de exemplo, a concepção de Vigotski acerca de como acontece o desenvolvimento da percepção, ela, a percepção se desenvolve em crianças bem pequenas de maneira dependente da memória. Mas, com o domínio da linguagem, para se perceber algo é necessário não apenas lembrar-se de alguma coisa que já se viu ou participou; é preciso nomear, descrever e comunicar a si e aos outros aquilo que a percepção assimila de imediato. Isto é, a percepção se torna mais rica, mais complexa e pode ser expandida, reformulada e investigada, ou seja, toma um caminho diferente no curso do seu desenvolvimento inicial, uma vez que ela não é um apêndice da memória e, sim, a sua condutora que por meio da linguagem eleva-se, enquanto FPS, a um nível cada vez mais consciente e intelectualizado.

No processo de desenvolvimento infantil, surge uma conexão entre as funções de percepção e memória eidética, e com isso um novo conjunto único, em cuja composição a percepção age como parte interna. Surge uma função imediata entre as funções do pensamento visual e da percepção, a

essa função é tal *que não podemos separar a percepção categorial da imediata*, ou seja, a percepção do objeto enquanto tal do sentido, do significado, desse objeto. A experiência mostra que aqui surge uma conexão entre a linguagem ou a palavra e a percepção, que o curso normal da percepção na criança muda se olharmos para essa percepção através do prisma da linguagem, se a criança não se limita a perceber, mas conta a sua percepção. Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade. (VIGOTSKI, 1998, p.25-26, grifos do autor).

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Vigotski considera aprendizagem e desenvolvimento como processos distintos entre si mas, ao mesmo tempo, interligados, uma vez que a aprendizagem pode abrir caminho para o desenvolvimento de determinadas capacidades da criança que ainda não amadureceram e influenciar habilidades e processos que, ao amadurecerem, já estarão relativamente dominadas pela criança e serão aperfeiçoados pela ação educacional, para isso, é necessário que essas capacidades estejam na zona de desenvolvimento iminente. No entanto, nem toda aprendizagem pode levar ao desenvolvimento do educando. Nas palavras do cientista:

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Em obras traduzidas no Brasil como *A Formação Social da Mente* (2007), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados como sinônimos, uma vez que a aprendizagem gera desenvolvimento e não é possível distinguir as particularidades de cada processo. Um exemplo de interpretação equivocada da teoria vigotskiana, em função da bibliografia, está no mais recente livro da professora Magda Soares, *Alfabetrar* (2020). A autora toma desenvolvimento como um resultante da aprendizagem, na medida em que a aprendizagem mediada é capaz de proporcionar o desenvolvimento da criança. Nos diz Soares: “[...] o nível de desenvolvimento da criança possibilita determinadas aprendizagens, e estas, por sua vez, fazem avançar

o desenvolvimento.” (SOARES, 2020, p. 53). Pelo contrário, Vigotski considera tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento como processos específicos e interfuncionais. Ora, aquilo que a criança aprende na escola não necessariamente irá lhe proporcionar desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem pode estar à frente do seu nível atual de possibilidades, o que faz com que ela tenha dificuldade em acompanhar a dinâmica das atividades escolares, ou a aprendizagem pode estar dentro do nível de desenvolvimento atual e, nesse caso, a ação pedagógica apenas reforça aquilo que a criança já pode fazer sozinha. Como dito na seção anterior, a aprendizagem da criança deve não só está à frente do nível atual de desenvolvimento como também é preciso que os períodos sensíveis à aprendizagem sejam valorizados na ação pedagógica como forma de impulsionar o desenvolvimento futuro.

A obra citada pela autora, *A Formação Social da Mente* (2007), corresponde a uma coletânea de textos escritos por Vigotski em diversos trabalhos que foram compilados por organizadores norte-americanos que modificaram, retiraram e suprimiram os escritos originais sobre o pretexto de que:

O leitor não deve esperar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada à qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos matérias que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vigotski. (COLE *et al* apud VIGOTSKI, 2007, p. XIV).

A intenção dos organizadores parece nobre, mas o que realmente houve foi que boa parte da concepção materialista marxista foi suprimida da coletânea junto as conclusões essenciais que não poderiam ser omitidas, além das citações de caráter socialista. Vigotski faz críticas ferrenhas à burguesia e ao capitalismo em suas obras, embora, não tenha feito do marxismo o norteador da psicologia que ajudou a fundar. Por outro lado, a escrita do russo é deveras complexa e necessita de muita atenção e aprofundamento para ser compreendida. Dessa forma, ao “retalhar” os escritos originais de Vigotski, os organizadores norte-americanos impossibilitaram uma aproximação mais significativa das reais propostas do cientista para a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Em consequência disso, propostas teóricas equivocadas como a de Soares (2020) estão mais vinculadas, como dito anteriormente, a uma questão bibliográfica do que de interpretação da teoria vigotskiana em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos, por meio da fundamentação teórica e dos exemplos apresentados, discutir as contribuições de Lev Seminovitch Vigotski e de sua teoria histórico-cultural para o trabalho dos educadores, sobretudo, o de pedagogos docentes que atuam nas etapas iniciais da educação básica. Ademais, abordamos equívocos a respeito dos conceitos vigotskianos de zona de desenvolvimento iminente (zona blijaichego razvitia), desenvolvimento e a relação entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Como apontado, a ZDI contribui de maneira significativa para o processo de interação entre o educando e o educador, além de auxiliar este último no trabalho pedagógico. O seu uso na educação requer do educador conhecimentos na área de psicologia do desenvolvimento, didática pedagógica e conhecimentos específicos dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças. Isso porque, é necessário que primeiro o educador identifique o nível real de desenvolvimento psíquico da criança para só então contribuir na aprendizagem do educando de maneira significativa.

Como dissemos, ao atuar na ZDI das crianças durante o processo de ensino o educador pode influenciar, também, o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que as funções superiores possuem ciclos que se iniciam e concluem em um determinado estágio e logo se reiniciam interligando-se a outras funções também superiores. Assim sendo, ao atuar nos ciclos que ainda não se encerraram, o educador pode enriquecer o processo de aprendizagem do educando expandindo as possibilidades de uso consciente e autônomo da memória, da percepção e da linguagem (algumas das funções superiores) para além do seu processo de maturação real.

Discutimos também a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, que não toma a aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento, uma vez que cada processo possui as suas particularidades e o primeiro só pode resultar no segundo quando há a oportunidade da criança usufruir de uma aprendizagem que esteja à frente do seu nível real de maturação, ou quando ela pode contribuir com o menos desenvolvido e, com isso, avançar em seu desenvolvimento.

Por fim, reafirmamos a necessidade de que cada vez mais a teoria vigotskiana seja apropriada de maneira fidedigna, principalmente, por docentes e pesquisadores das ciências da educação para a ampliação da qualidade da educação formal, principalmente, nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

RUTHERFORD, Adam. **O livro dos humanos**: a história de como nos tornamos quem somos. Tradução de Catharina Pinheiro. Rio de Janeiro: Record, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. (Org.). **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes, Elisabeth Tunes, Cláudia da Costa. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed. Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovtch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovtch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovtch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovtch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de Solange Affeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovtch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.