

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros

Janaina Cassiano Silva*

Alessandra Arce Hai**

Resumo

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 das ideias difundidas e estudadas acerca da educação, especificamente, a educação da criança pequena.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Educação Infantil. Zona de Desenvolvimento Proximal.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Psicologia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Catalão.

** Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Introdução

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, sendo um dos primeiros livros traduzidos para o português, em uma versão resumida, *Pensamento e Linguagem*, de Lev Semionovitch Vigotski (PRESTES, 2010). Desse modo, apresentamos nesse artigo os resultados obtidos em uma pesquisa de Doutorado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que objetivou 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 tal, realizamos um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil e das produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil no período de 2000 a 2009. Utilizamos duas categorias de análise: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o brincar/jogo de papéis sociais. Sendo assim, analisamos o material selecionado em Teses e Documentos Oficiais acerca da categoria ZDP. Consideramos ser este um dos conceitos mais estudados dessa corrente teórica, além disso, os psicólogos soviéticos, principalmente, Liev Semiiónovich Vigotski (1896-1934), são utilizados como referência na confecção de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

Acreditamos que a busca pela compreensão da inserção das ideias da Escola de Vigotski no Brasil proporcionará avanço na análise crítica que ajudará na consolidação da Psicologia inserida no campo da educação infantil que considere o desenvolvimento integral do indivíduo. Ademais, é importante lembrar que concluímos uma década do século XXI, o que possibilita questionar como a Psicologia vem sendo apropriada, em especial a Psicologia Histórico-Cultural e quais as suas contribuições para a educação infantil no Brasil.

Subdividimos este artigo em quatro partes, sendo a primeira destinada à apresentação dos procedimentos metodológicos e da composição do banco de dados. Já na segunda e terceira traremos os resultados de como a ZDP é estudada nas teses e dos documentos do MEC, respectivamente. Ao final, faremos uma análise dessa apropriação à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, utilizaremos as contribuições de Chaiklin (2011), pois assim é possível apresentarmos os avanços obtidos por autores contemporâneos que tem como matriz teórica a Psicologia Histórico-Cultural.

Os procedimentos metodológicos e a composição do banco de dados

Os procedimentos metodológicos utilizados se pautam nas cinco categorias de análise propostas por Saviani (2007), a saber: 1) *O Princípio do Caráter Concreto do conhecimento histórico-educacional*, que tem como objetivo reconstruir as relações dos aspectos da realidade investigada que descrevem a educação como um fenômeno concreto, ou seja, o conhecimento representa um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge o todo concreto (síntese) por meio da abstração (análise); 2) *A Perspectiva de Longa Duração*, que indica a preocupação em compreender os movimentos orgânicos/estruturais do período investigado, considerando sua circularidade, continuidade e ruptura; 3) *O Olhar Analítico-Sintético*, que significa o levantamento e um exame atento às informações disponíveis acerca do fenômeno investigado, abarcando suas diversas modalidades e as articulando de forma sincrônica e diacrônica; 4) *A Articulação do Singular e do Universal*, que compreende as relações de reciprocidade, determinação e subordinação entre as esferas local, nacional e internacional; 5) *A Atualidade da Pesquisa Histórica*, que se refere ao reconhecimento de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro, isto é, a história nos permite perceber a problemática do presente a partir de uma análise retrospectiva das raízes do problema (passado) e as suas implicações, de modo a possibilitar novas projeções para o futuro.

Assim, buscamos compreender de que modo as ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural se *encarnaram no movimento real da educação* no Brasil na primeira década do século XXI, ou seja, quais as influências que as ideias dessa escola sofreram nesse processo.

Optamos por realizar um levantamento bibliográfico dos Documentos Oficiais do MEC, bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil no período de 2000 a 2009. A pesquisa dividiu-se em quatro etapas: 1) identificação do material documental existente; 2) leitura exploratória; 3) levantamento das categorias; e 4) levantamento dos autores soviéticos trabalhados nos documentos e análise.

Para a composição do nosso banco de dados foi realizado um levantamento das produções acadêmicas dos Programas de Pós-graduação (dissertações e teses) no período de 2000 a 2009, visando termos um panorama de como a Psicologia Histórico-Cultural se inseriu na primeira década do século XXI na educação infantil. Além disso, fizemos um mapeamento dos documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil, visto que, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram várias mudanças na legislação

brasileira que definiram a garantia de atenção às crianças de 0 a 6 anos, principalmente após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (BRASIL, 1996), e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, em 1998 (BRASIL, 1998).

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Banco de Teses da Capes, que se constitui, nos dias atuais, no maior banco de dados referentes às produções dos Programas de Pós-graduação do Brasil. Utilizamos diversos descritores nesta busca, ressaltando que fizemos o cruzamento destes a fim de termos um resultado mais concernente com os nossos objetivos, a saber: Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Soviética, Psicologismo, Psicologia Infantil, Construtivismo, dentre outros.

Após esse levantamento, procedemos às leituras dos resumos, a fim de destacar os trabalhos que tivessem a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica. Selecionamos um total de 206 trabalhos, sendo 170 dissertações e 36 teses.

Posterior a esse levantamento, optamos por analisar as teses por considerar que possuem discussões mais elaboradas, aprofundadas acerca da temática que os autores se propuseram a trabalhar, além de serem produções inéditas.

Com relação as 36 teses selecionadas, no ano de 2009 tivemos o maior número, totalizando 10, e nos anos de 2000, 2002 e 2008 tiveram a menor produção, com duas teses em cada período. No que se refere às temáticas sobre essas produções, temos o brincar/jogo como tema central em 12 trabalhos num total de 16 assuntos elencados.

A região Sudeste possui a maior concentração de teses, num total de 24, e a região com menos produção é a Sul, que não apresenta tese tendo como temática a Psicologia Histórico-Cultural e a educação infantil. Dentre as Instituições de Ensino que apresentam o maior número de teses aparece a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade de São Paulo (USP), com sete teses cada, e as que possuem o menor número de produções, com apenas uma tese cada são: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Após esse levantamento inicial, procedemos à localização das teses selecionadas e encontramos um total de 30 teses, 22 explicitam que utilizam Vigotski ou outros autores da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico. Após uma primeira leitura exploratória desse material, totalizamos

17 teses¹ a serem analisadas, sendo que oito teses analisam o brincar/jogo e duas se preocupam com a prática docente na educação infantil. As outras sete teses abordam respectivamente: linguagem, imaginário infantil, personalidade infantil, formação de professores, rotina, documentação pedagógica e ciberespaço.

Com relação aos documentos do MEC produzidos no período de 2000 a 2009, temos disponibilizado no site da Secretaria de Educação Básica 11 documentos, a saber:

- 1) *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas* (BRASIL, 2002);
- 2) *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004: projetos premiados* (BRASIL, 2004);
- 3) *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais* (BRASIL, 2005);
- 4) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2º volume* (BRASIL, 2006a);
- 5) *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006b);
- 6) *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006c);
- 7) *Prêmio Professores do Brasil 2005, 2º volume* (BRASIL, 2006d);
- 8) *Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009a);
- 9) *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b);
- 10) *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (BRASIL, 2009c);
- 11) *Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação*. (BRASIL, 2009d).

Após a leitura exploratória das teses verificamos que o documento mais estudado foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) por ser a referência no atendimento da criança pequena no Brasil, trazendo elementos para que se tenha uma educação de qualidade neste nível de ensino. Dessa forma, incluímos esse documento em nosso banco de dados, apesar de sua publicação ter ocorrido em 1998, totalizando 12 documentos selecionados.

Após realizarmos a leitura exploratória desses documentos, verificamos que cinco trazem o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a saber: Brasil 1998, 2004, 2006a, 2006d, 2009d.

Nos próximos itens apresentaremos os resultados da pesquisa no que se refere a como ZDP foi estudada nas teses e documentos do MEC, respectivamente.

Principais resultados: apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nas teses

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi estudado nas teses, principalmente, no que concerne a quatro tópicos: definição da ZDP; a ZDP e o brincar; a ZDP e os processos de ensino/aprendizagem; e a ZDP e outras temáticas.

Corsino (2003, p. 32) destaca que Vygotsky afirma que o desenvolvimento não deve ser considerado como único, visto que ocorre em dois níveis: o desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas, e o potencial, “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Paula (2009) também ressalta a existência de dois níveis de desenvolvimento, um relacionado às conquistas já efetivadas e o outro às capacidades em vias de serem construídas, que necessitam do auxílio de outro. Andrade (2007) afirma que o nível de desenvolvimento real se refere às funções já amadurecidas, ou seja, àquelas tarefas que a criança já realiza sozinha; enquanto que o nível de desenvolvimento potencial representa “[...] os ciclos ou processos que estão ainda começando a se desenvolver ou que se desenvolverão em um futuro próximo” (ANDRADE, 2007, p. 54). A partir dessa divisão, Vigotski formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Andrade (2007, p. 54), pautada em Vygotsky, esse conceito se refere “[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que ocorre a partir da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes. Ou seja, para Moreira (2009, p. 59), a ZDP é a “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores”.

Assim, “Vygotsky rompe com a ideia de desenvolvimento como processo linear e sequencial, dando uma outra ordem que sugere o tempo como entrecruzamento entre o presente, o passado e o futuro” (CORSINO, 2003, p. 33).

Corsino (2003, p. 33), de acordo com Kramer, considera que a ZDP não deve ser entendida como apenas um conceito cognitivo, mas também “[...] como potencialidade do homem na história, estando o momento presente do desenvolvimento intrinsecamente relacionado ao que foi antes e ao que será depois”.

Segundo Silva (2008), a ZDP é o caminho a ser percorrido pelo indivíduo no desenvolvimento de funções que estão em processo de constituição no seu nível de desenvolvimento real. Isto é, que a ZDP “[...] é um domínio psicológico em constantes transformações: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (SILVA, 2007, p. 54).

Silva (2007, p. 17) destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal “[...] a partir da constatação de que é preciso diferenciar processos ‘maduros’ e processos ‘em maturação’”. A autora ressalta que esta zona significa a compreensão do desenvolvimento “[...] conforme consideremos o que a criança é capaz de fazer independentemente e o que ela realiza em colaboração com os outros, ou seja, no processo de mediação pelo outro” (SILVA, 2007, p. 17).

Iza (2008) define a ZDP como aquilo que a criança é capaz de aprender com a colaboração de outro. A autora, pautada em Vygotsky (2001 apud IZA, 2008, p. 82), destaca que “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”.

Paula (2009) afirma que a ZDP é a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas autonomamente e a capacidade de resolvê-los com o auxílio de outro:

Em outras palavras, tem-se uma ‘zona de desenvolvimento autossuficiente’ que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próxima, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. A pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. (PAULA, 2009, p. 51).

A autora enfatiza ainda que o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal introduzido por Vygotsky trata-se de uma concepção inovadora para a época “[...] constituindo-se

como agregadora de vários elementos da teoria histórico-cultural ao ancorar-se numa proposta de desenvolvimento mediado, prospectivo, baseado em mudanças não apenas quantitativas, mas qualitativas” (PAULA, 2009, p. 159). Hollanda (2007) também afirma que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Porto citado pelo autor, “[...] traduz os postulados materialistas subjacentes ao enfoque teórico vigotskiano, como possibilidade de compreensão dialética sobre a realidade educacional” (HOLLANDA, 2007, p. 45).

Bissoli (2005, p. 64) pontua o conceito de ZDP como sendo as 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”. A autora ainda pondera que “[...] as atividades lúdicas, presentes na primeira infância, constituem premissas para outras atividades lúdicas, mais elaboradas, que se manifestam nos próximos momentos de desenvolvimento, em especial, para o jogo de papéis” (BISSOLI, 2005, p. 181).

Lara (2000) também enfatiza o caráter mediador presente na ZDP ao ressaltar que aquilo que a criança é capaz de realizar hoje em colaboração será capaz de fazer por si mesma amanhã. Além disso, a autora destaca que a ZDP é esse desenvolvimento potencial que “[...] possibilita a criança aprender no processo de imitação do adulto, ou seja, o que ela não faz sozinha hoje, poderá fazer num momento posterior com o auxílio de ‘outros’, de crianças mais velhas ou adultos” (LARA, 2000, p. 101).

Ainda nesse tocante, Hollanda (2007, p. 44-45) destaca:

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Aquilo que é seu nível de desenvolvimento potencial hoje constituirá o nível de desenvolvimento real amanhã, isto é, aquilo que uma criança só puder fazer presentemente com a ajuda do outro poderá fazer sozinha no futuro. Ao postular este conceito, o autor enfatiza a importância da educação para o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Andrade (2007, p. 54) também considera que o pressuposto básico pertinente a ideia da ZDP “[...] refere-se à possibilidade de se beneficiar da ação colaboradora do outro e é fundamentada no pressuposto de que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial”.

Diferente dos demais autores, Teixeira (2009) utiliza o termo zona de desenvolvimento iminente pautada em Prestes (2010), por concordar que essa denominação traduz com mais precisão as ideias de proximidade e possibilidade do que as outras conceituações como próximo, imediato ou

proximal. Segundo a autora, a zona de desenvolvimento iminente refere-se às funções psicológicas que estão emergentes no indivíduo e poderão se converter em desenvolvimento para este, dependendo do apoio recebido de outros.

Teixeira (2009) ainda afirma que esse conceito juntamente com o de internalização desenvolvidos por Vygotsky denotam a existência do plano intersubjetivo e não apenas o contexto sociocultural como influenciadores nos processos subjetivos.

Com relação à ZDP e o brincar, vários autores enfatizam a sua importância na constituição da ZDP, a saber: Silva (2008), Cristiane A. Martins (2009), Ida C. Martins (2009), Leal (2003), Lara (2000), Andrade (2007) e Teixeira (2009).

Silva reforça que, segundo Vygotsky (1994, p. 134 apud SILVA, 2008, p. 52), “[...] 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”. A autora ainda destaca que além da brincadeira ser a atividade predominante na criança pré-escolar, ela também é fonte de desenvolvimento visto que cria ZDPs.

Acerca da relação da brincadeira com a ZDP, Ida C. Martins (2009), Leal (2003) e Lara (2000) e Teixeira (2009) destacam que a brincadeira cria uma ZDP. Para Martins (2009b, p. 28), a brincadeira “[...] obriga a criança a comportar-se de maneira superior ao de costume buscando reproduzir uma situação real”. Ou seja, no jogo protagonizado, o conteúdo é o mesmo, as atividades do homem e as relações sociais. Porém, “[...] os temas são variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes” (ELKONIN, 1998 apud MARTINS, Ida, 2009b, p. 28).

Ainda de acordo com esse aspecto Vygotsky (1991, p. 117 apud LEAL, 2003, p. 35) enfatiza que:

No brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis], a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Cristiane A. Martins (2009, p. 36), pautada em Vygotsky, afirma que:

[...] o brincar possibilita uma interação sujeito-objeto, impulsionando o desenvolvimento dentro de uma zona de desenvolvimento proximal. Isto implica dizer que a criança, enquanto brinca, soluciona problemas que estão além do seu desenvolvimento atual, pois o brincar exige dela um certo exercício cognitivo em que ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade.

Lara (2000, p. 216) compreende o brincar “[...] como possibilitador da efetivação da zona de desenvolvimento próximo, do jogo de papéis e da atividade dominante”. A autora também afirma que o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento, pois possui, de modo condensado, todas as formas de desenvolvimento.

Andrade (2007, p. 56) aponta que Baquero abre um parêntese para pontuar que nem toda situação de brincadeira é geradora potencial do desenvolvimento, para que isso ocorra é necessário que o brinquedo envolva “[...] a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído”. Outro ponto destacado pela autora se refere ao fato de que ao brincar “[...] a criança utiliza-se dos recursos disponíveis em seu ambiente cultural para criar a própria ZDP” (ANDRADE, 2007, p. 56).

Alguns autores, ao trabalharem o conceito de ZDP, trouxeram sua relevância nos processos de ensino/ aprendizagem. Entre eles, Moreira (2009, p. 58) afirma que os testes realizados por Vigotski não estavam voltados para problemas que as crianças deveriam resolver automaticamente (desenvolvimento atual) e, sim, para o nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, que considerassem as funções em processo de maturação “[...] criando assim a ‘zona de desenvolvimento imediato’ (próximo ou proximal)”. A autora descreve que a nova metodologia adotada por Vigotski sugeria:

[...] testes previstos para crianças de idade mais avançada do que as do experimento, provando, então, que, com assistência e ajuda do pesquisador (na prática de demonstrações, perguntas sugestivas, pistas), o sujeito conseguiu resolver questões que não poderia fazer sozinho. (MOREIRA, 2009, p. 58).

Sendo assim, Moreira (2009) pontua que na escola o aluno deve ser avaliado naquilo que faz de modo independente, no seu desenvolvimento real, e no que é capaz de realizar com auxílio, no seu desenvolvimento imediato ou potencial.

Mendonça (2009) enfatiza o caráter mediador da aprendizagem, ou seja, o bom ensino refere-se àquele que, de modo colaborativo, se adianta ao desenvolvimento. Ademais, a autora destaca que esta

aprendizagem ocorre como uma intervenção planejada e intencional visando agir “[...] na Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta se constitui um espaço que se abre em decorrência do Desenvolvimento Real, que abarca tudo que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, ou seja, sem ajuda de outros” (MENDONÇA, 2009, p. 72).

Ainda nesse âmbito, Mukhina (1995, p. 51 apud MENDONÇA, 2009, p. 72) afirma que, ao atuar na ZDP, o ensino promove avanços significativos no desenvolvimento da criança, o que configura a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), que é definida pela “[...] diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento”. A ZDI também é um indicador relevante da capacidade de aprendizagem da criança. A autora também apresenta a relação da ZDP com o ensino, ressaltando que “[...] cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros” (MUKHINA, 1996, p. 51 apud IZA, 2008, p. 83).

Bissoli (2005, p. 223) também destaca que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, incidindo sobre aquelas capacidades em formação, sobre a zona de desenvolvimento próximo”. Fazendo um paralelo com a atividade pedagógica, ela afirma que esta deve considerar os interesses e curiosidades da criança e também estar organizada, de modo a aumentar as possibilidades cognitivas da criança em cada período: “É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e de conhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita [...] entre tantas outras possibilidades” (BISSOLI, 2005, p. 224).

A autora ainda ressalta que a promoção das relações dialógicas também é um modo pedagógico privilegiado de atuação na ZDP da criança, e complementa:

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento. (BISSOLI, 2005, p. 245).

Assim, segundo Vygotsky (1993, p. 243 apud LARA, 2000, p. 102, tradução nossa), “[...] o ensino unicamente é válido quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e produz uma série de funções que estavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo”.

Andrade (2007, p. 59) enfatiza que “[...] a implicação do conceito da ZDP para o ensino escolar é imediata, uma vez que é nela onde a interferência de outros indivíduos, especialmente do professor e das demais crianças da escola, é mais transformadora”. A autora destaca ainda que para isso é fundamental que o professor interfira na ZDP dos alunos para promover avanços que não aconteceriam de modo espontâneo.

Ainda no tocante ao trabalho docente, Mendonça (2009) ressalta a importância do trabalho do professor nesse processo. O professor deve ter ciência da relevância de “[...] proporcionar à criança ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, para que ela realize uma determinada atividade, antecipando o seu desenvolvimento pela mediação” (MENDONÇA, 2009, p.72). Ancorada em Vigotskii, ela ainda destaca que a ZDP compreende atividades/tarefas que a criança consegue realizar com o auxílio dos adultos, com o objetivo de estabelecer bases para que sejam realizadas de modo autônomo no futuro.

A autora evidencia a importância de um trabalho intencional com a criança:

Aprofundar a compreensão do significado de infância, elucidar melhor as necessidades inerentes às diferentes idades, aclarar a relevância do ensino enquanto mediação – porque investe na intervenção intencional na zona de desenvolvimento próximo, entre outros aspectos, é essencial quando há preocupação com o aperfeiçoamento docente, com a edificação da práxis pedagógica. (MENDONÇA, 2009, p.124).

Moreira (2009, p. 59) ressalta a relevância do professor no processo de ensino/aprendizagem do novo à criança: “[...] a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é que representa o momento mais determinante entre a aprendizagem e o desenvolvimento”.

Assim, a aprendizagem é boa se se adiantar ao desenvolvimento e o conduzir. Visto que, aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer sozinha amanhã (MOREIRA, 2009). Hollanda (2007) destaca também que a ZDP evidencia o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Ainda no tocante ao trabalho docente, Hollanda (2007, p. 45) enfatiza a relevância das interações entre professores e alunos para a “[...] reconstrução das práticas de ensino e de aprendizagem escolar através da zona de desenvolvimento proximal”. A autora ainda afirma que o processo educativo deverá ter três fontes primárias: negação, tempo presente e o processo de interação. Nesse sentido, a negação seria a compreensão do conhecimento real (nível de desenvolvimento real) “[...] como uma

afirmação (Tese) e o nível de desenvolvimento potencial como o conhecimento real no futuro, sendo também afirmativo (Segunda Tese). A ZDP pode, portanto, ser entendida como lugar de negação do conhecimento real (Antítese)” (HOLLANDA, 2007, p. 45).

Andrade (2007, p. 54-55) destaca, portanto, que o foco da atenção do trabalho do professor precisa estar na ZDP, com a finalidade de proporcionar “[...] que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje seja o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, para que aquilo que a criança da pré-escola, por exemplo, faz hoje com assistência seja o que ela será capaz de fazer amanhã sozinha”. A autora ainda cita como exemplos de manifestação da ZDP as situações imitativas e as brincadeiras.

Paula (2009) também enfatiza que a ideia de ZDP é importante em todo âmbito educacional. A autora destaca Vygotsky (1989, p.75 apud PAULA, 2009, p. 54) ao falar sobre isso: “[...] o desenvolvimento, para Vygotsky, pela zona de desenvolvimento proximal se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

Alguns autores também ressaltam a importância da mediação com o adulto ou um parceiro mais experiente para o desenvolvimento infantil (MOREIRA, 2009; HOLLANDA, 2007; LARA, 2000). Desse modo, Hollanda (2007) afirma que o desenvolvimento infantil será mais enriquecido quanto maior a diversidade de parceiros e experiências. A autora pontua a importância de um profissional qualificado no trabalho com a criança pequena, uma vez que irá atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, Lara (2000, p. 129) destaca o caráter de mediação do conhecimento da ZDP, uma vez que com o auxílio dos professores e crianças mais velhas, as crianças “[...] poderão experimentar outras atividades, relações, possibilidades etc. A criança pode não entender ou realizar tarefas num primeiro momento, mas é através da mediação que isso acontecerá”.

Algumas questões pontuais também foram estudadas com relação à ZDP, a saber: a imitação, a interatividade e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Moreira (2009, p. 59) afirma que é relevante no processo da ZDP a imitação, já que a criança imita aquilo que está na zona de suas potencialidades intelectuais: “Na verdade, ao compartilhar práticas de leitura com um adulto [...] o pequeno aprendiz pode assimilar as convenções desse tipo de gênero textual, enriquecer o vocabulário, como também imitar como se lê um livro”.

Acerca da interatividade, Paula (2009) pontua que há uma aproximação do conceito de interatividade à luz do materialismo histórico com o conceito de zona proximal de aprendizagem,

desenvolvido por Vigotsky. Além disso, a autora destaca que se faz necessário “[...] expandir o conceito de zona proximal de construção do conhecimento, para que ele não esteja associado apenas à aprendizagem de alunos e professores em sala de aula” (PAULA, 2009, p. 119).

No que se refere ao RCNEI, Japiassu (2003, p. 66) afirma que o conceito de ZDP de Vygotsky é explicitado no momento em que é trazido o fato de “[...] que as capacidades cognitivas do ser humano, por manterem uma relação estreita com o processo de aprendizado desencadeado pela experiência educacional, solicitam do professor a organização e o planejamento cuidadoso de intervenções pedagógicas”.

Principais resultados: apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nos documentos do MEC

A Zona de Desenvolvimento Proximal foi abordada em dois documentos do MEC selecionados, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e no Prêmio Professores do Brasil 2005 (BRASIL, 2006d).

No primeiro volume do RCNEI, ao se tratar da interação, é ressaltado a importância do âmbito social, uma vez que esse possibilita a ampliação das hipóteses infantis através da elaboração de estratégias de pensamento e ação. Assim, é possível o estabelecimento de “[...] uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções” (BRASIL, 1998, p. 31-32). Nesse sentido, a interação é um momento que promove o avanço das crianças “[...] naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial” (BRASIL, 1998, p. 32). Dessa forma, a ZDP é definida como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes. (BRASIL, 1998, p. 32).

Com relação ao documento *Prêmio Professores do Brasil 2005*, a ZDP é tratada em dois projetos: “O doce gostinho de aprender através dos rótulos e embalagens de balas” e “Fazendo arte para contar história” (BRASIL, 2006d).

O projeto “O doce gostinho de aprender através dos rótulos e embalagens de balas” foi desenvolvido na cidade de Cambé, PR, com crianças de seis anos e teve como objetivo que realizassem, por meio dos rótulos e embalagens a escrita, a leitura e a interpretação. Neste projeto trabalhou-se:

[...] escrita do próprio nome, recorte e colagem, texto jornalístico, coleta de embalagens de bala, produção de textos individuais e coletivos, versinhos, classificação, atividades recreativas e de educação física, adaptação de cantiga, paródia, caça-palavras, poesias, situações-problema, rótulos e recadinhos, jogos diversos, cartazes, dinâmica, acróstico, adivinhas, caça ao tesouro, receita de bala *toffee*, localização do mapa mundi, conscientização ambiental e reciclagem do lixo, criação de propaganda de bala, gráfico de preferência do sabor de bala da turma – trabalho que foi desenvolvido através de atividades de cunho lúdico, ora individuais, ora coletivas, comparações e identificações de fonemas e grafemas, hipóteses escritas, classificação de palavras, interpretação e expressão oral. (BRASIL, 2006d, p. 124, grifo do autor).

Os autores do projeto pautam-se em teorias sociointeracionistas na construção do seu projeto e destacam que “[...] a exploração e descobertas individuais são recursos mais importantes que o ensino” (BRASIL, 2006d, p. 125). Eles ainda afirmam que “[...] a orientação para a aprendizagem deve partir do conhecimento do próprio aluno e do seu modo de entender as coisas para, desse modo, propiciar condições em que ele construa conhecimentos de maneira significativa” (BRASIL, 2006d, p.125).

Nesse sentido, também foi desenvolvido o Projeto Oficina da Escrita que possibilitou a contextualização e interdisciplinaridade, uma vez que os alunos produziam, revisavam e criticavam seus próprios textos, que se pautavam em suas experiências cotidianas. Os autores ressaltam a ZDP de Vygotsky ao trabalharem a crítica que os alunos realizaram de seus textos e dos colegas, pois, segundo os autores, essa experiência “[...] longe de servir como elemento de conflito, serviu como uma zona de desenvolvimento proximal em que tinham possibilidade de construir novas aprendizagens” (BRASIL, 2006d, p. 126).

Nesse projeto também apontam o crescimento que adquiriram em termos de conhecimento e prática pedagógica com o desenvolvimento do projeto, já que possibilitou trocas com outros educadores, além de ter sido um momento de pesquisa e reforço do conhecimento acerca da interdisciplinaridade, motivação e lúdico.

O Projeto “Fazendo arte para contar história” foi realizado na cidade de Campo Grande, MS, com crianças de 4 a 5 anos. O objetivo foi desenvolver a criatividade, incentivar a pesquisa e o resgate da história do município através das várias formas de leitura: “O planejamento das situações de leitura

considerava que era possível ler quando ainda não se sabia ler convencionalmente. Tratamos as crianças como leitores plenos, e não como decifradores de textos [...]” (BRASIL, 2006d, p. 38-39).

O trabalho realizado na escola pautou-se no modelo sócio-construtivista-interacionista, com ênfase na criatividade, cognição e interação entre as crianças: “Acreditamos que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e que as crianças se desenvolvem ao interagir com o meio, pois este lhes oferece constantes informações, conforme afirma o teórico Jean Piaget” (BRASIL, 2006d, p. 37).

A escola também utilizou as contribuições de Célestin Freinet: “[...] que com suas aulas-passeio (expedições) procurou privilegiar algumas situações de aprendizagens nesse contato com a realidade” (BRASIL, 2006d, p. 37). Com relação à ZDP, os autores do Projeto ressaltam que “[...] a interação entre as crianças proporcionará avanços naquilo que elas são capazes de realizar com a ajuda do outro, favorecendo assim, segundo Lev Semionovich Vygotsky, o desenvolvimento potencial de cada uma delas” (BRASIL, 2006d, p. 37-38).

Análise da Zona de Desenvolvimento Proximal nas teses e nos documentos do MEC

Após apresentarmos como a ZDP é estudada nas teses e documentos do MEC procederemos à análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, discutiremos os dados com base, principalmente, no texto de Seth Chaiklin (2011, p. 660), intitulado *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*, uma vez que nesse texto objetivou-se “[...] fornecer uma introdução e interpretação abrangentes desse conceito, tecendo comentários sobre as interpretações contemporâneas predominantes”. Também utilizaremos o *Tomo IV das Obras Escogidas: Psicología Infantil* de Vygotski (2006).

Verificamos que nas teses o conceito de ZDP foi trabalhado em relação à temáticas diversas, como: brincar, processos de ensino/aprendizagem, ensino, dentre outras. Chaiklin (2011, p. 660) destaca que o conceito de ZDP baseado em Vigotski “[...] é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido compreendido ou interpretado”.

O autor afirma que o público leitor da língua inglesa, dentre esse, os pesquisadores da área educacional, deu atenção ao conceito de ZDP após sua aparição no capítulo VI do livro de Vigotski *Formação Social da Mente* publicado em 1978. Nesse capítulo, ela é definida como sendo “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de

problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1987, p. 211 apud CHAIKLIN, 2011, p. 660).

Chaiklin (2011) ressalta ainda que teóricos, como Wertsch, já destacavam que seria necessária uma melhor elaboração do conceito de ZDP ou haveria o risco de ser utilizado de modo impreciso e indiscriminado, o que o tornaria amorfo e o faria perder seu poder explicativo.

Nesse sentido, podemos destacar o fato de que na maioria das teses e nos documentos do MEC a ZDP foi discutida relacionada ao ensino, como se fosse uma prática a ser utilizada para a melhoria no aprendizado das crianças. Contudo, Chaiklin (2011) afirma que Vigotski diferencia o ensino destinado ao desenvolvimento integral da criança daquele voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Assim, “[...] o conceito de zona de desenvolvimento próximo não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p.662).

Ainda nesse aspecto, Vygotski (2006) destaca que ao esclarecermos as possibilidades da criança em realizar alguma tarefa com a colaboração do outro, estabelecemos ao mesmo tempo a área das funções intelectuais dessa criança que estão em processo de maturação. “Portanto, ao investigar o que pode fazer uma criança por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que esta pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa). Assim sendo, temos que a ZDP da criança se constitui na esfera dos processos imaturos, porém em vias de maturação.

O autor apresenta um exemplo para explicar como se determina a ZDP: ele utiliza duas crianças de mesma idade, oito anos, que possuem um desenvolvimento intelectual idêntico, o que significa que podem resolver por si mesmas tarefas correspondentes à idade padrão de oito anos (desenvolvimento intelectual real). Com o auxílio de procedimentos especiais Vygotski (2006, p. 269, tradução nossa) pretende verificar “[...] até que ponto as duas crianças são capazes de resolver tarefas que sobrepõem os limites marcados pelas provas padrão de oito anos. Ensinamos a estas como devem resolver o problema e observamos se podem, recorrendo a imitação, solucioná-lo”. Nesses procedimentos, o autor propõe três formas de colaboração: na primeira o pesquisador inicia a resolução do problema e a criança finaliza; na outra a criança tenta resolver o problema com o auxílio de outra criança mais desenvolvida; e, por fim, o pesquisador faz perguntas orientadoras, fracionando a tarefa em partes e a criança a resolve. Essas formas de colaboração permitem determinar “[...] até onde chega a possibilidade de

colaboração intelectual para cada criança e em quanto excede o marco de sua idade mental” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa). Os resultados dessa tarefa demonstraram que uma das crianças conseguia resolver tarefas previstas para crianças de 12 anos e a outra para crianças de nove anos. Assim, temos que a ZDP de uma das crianças avança em quatro anos a sua idade mental e da outra em um ano. Ou seja, considerando os processos em vias de maturação, Vygotski (2006) concluiu que uma das crianças avança quatro vezes em relação à outra.

Na maioria das teses e documentos não foi dada atenção devida à assistência dada pelo outro mais experiente e a sua importância. As teses e os documentos analisados apenas destacam, na definição da ZDP, a necessidade de outro mais experiente para que a criança consiga realizar tarefas que ela não é capaz de fazer sozinha. Porém, esse aspecto da assistência não foi trabalhado e refletido, principalmente no que concerne à qualidade ou características dessa colaboração. Além disso, não se trata de qualquer assistência e, sim, a relação desta com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil!

Outro ponto relevante que também não foi abordado tanto nas teses quanto nos documentos analisados é o fato do conceito de ZDP ser parte de uma análise geral do desenvolvimento infantil à luz da teoria Histórico-Cultural. Chaiklin (2011, p. 664) pondera que “[...] não se trata de um conceito principal ou central na teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, antes, seu papel é evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança”.

Além disso, o autor destaca que para compreendermos tal conceito devemos entender a perspectiva teórica na qual ele aparece, assim, “[...] o leitor pode desenvolver um entendimento mais produtivo da perspectiva teórica, o qual será mais valioso do que uma definição de dicionário desse conceito” (CHAIKLIN, 2011, p. 664). Nas teses analisadas, poucos pesquisadores (PAULA, 2009; HOLLANDA, 2007) apontam o aspecto de que no estudo da ZDP devemos considerar a base materialista que fundamentou a teoria vigotskiana.

Outra questão relevante se relaciona à situação social do desenvolvimento, sendo totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. Ela é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade; determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 2006). Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento.

Segundo Chaiklin (2011, p. 665), os períodos/estágios etários são entendidos como material e historicamente construídos, “[...] historicamente porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros”. Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento oferece um caminho para definir “[...] a interação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que se encontra)” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). O autor também destaca que a criança não é um receptor passivo do ambiente, mas, sim, seletiva com relação ao que lhe interessa. Porém, vale ressaltar que “[...] essa relação muda a cada novo específico período etário, refletindo a estrutura das funções psicológicas daquela idade” (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Ainda no tocante às funções psicológicas, Chaiklin (2011, p. 666) afirma que nenhuma é pura no que se refere à característica ou “[...] módulo biologicamente dado; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades”.

Notamos que para a compreensão da ZDP é imprescindível, portanto, o entendimento do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ou seja, a ZDP não deve ser compreendida como um conceito isolado, mas faz-se necessário a apreensão do processo de desenvolvimento como um todo, o que não pôde ser verificado na maioria das Teses e Documentos Oficiais aqui analisados, uma vez que se utilizam apenas da definição do conceito sem a devida contextualização do mesmo.

Nesse sentido, Chaiklin (2011) só introduz a ideia de ZDP após uma breve reflexão acerca do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana. O autor destaca que na análise do desenvolvimento psicológico este conceito é usado com dois diferentes objetivos: um se relaciona com a identificação dos tipos de funções psicológicas que estão em maturação “[...] (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição” (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

Assim, o autor destaca duas zonas: a objetiva e a subjetiva. A zona objetiva não está relacionada a nenhuma criança em particular, mas vinculada às funções psicológicas que necessitam ser formadas no decorrer de um determinado período etário para que se forme o período seguinte: “A zona objetiva não é definida a priori, mas reflete as relações estruturais que são historicamente construídas e

objetivamente constituídas no momento histórico em que a criança vive” (CHAIKLIN, 2011, p. 666). Já a zona subjetiva, configura-se como “[...] a extensão em que as funções em maturação da criança estão atingindo a estrutura do próximo período etário” (CHAIKLIN, 2011, p. 667). Ou seja, refere-se ao desenvolvimento de uma criança singular no que diz respeito ao próximo período do desenvolvimento formado histórico e objetivamente.

Para Vygotski (2006, p. 269, tradução nossa), interessa conhecer não só os limites já alcançados “[...] pela criança no seu crescimento e os demais processos que configuram seu desenvolvimento físico; mas também como transcorre o próprio processo de sua maturação que irá se expressar nas realizações de seu desenvolvimento posterior”.

Chaiklin (2011, p. 667) destaca cinco características principais na análise da ZDP, a saber:

[...] (a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem.

Percebemos que nas teses e nos documentos do MEC a maioria dos aspectos apontados acima não são trabalhadas ao se reportar a ZDP, fato que pode ser explicado pela não vinculação do conceito à teoria que o embasou. Muitos pesquisadores fazem uso metodológico da ZDP, como se fosse possível medi-la ou utilizá-la como uma prática pedagógica. Porém, Chaiklin (2011, p. 667) sintetiza que a ZDP é um modo de especificar “[...] tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente)”. O autor complementa que, nesse sentido, podemos pensar na ZDP como uma descoberta teórica e empírica.

Outro ponto importante na compreensão da ZDP mencionado por Chaiklin (2011), e que foi discutido em apenas uma tese (MOREIRA, 2009), é o conceito de imitação para a teoria vigotskiana. O autor afirma que é em torno desse conceito que a análise da ZDP é construída. Ressalta ainda que “[...] a habilidade de uma pessoa para imitar, tal como concebida por Vigotski, é a base para uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo (a zona objetiva existe por meio da situação social de desenvolvimento)” (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Vale destacarmos que ao utilizar o termo imitação, Vygotski (2006) refere-se a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita, e não em uma imitação mecânica, automática, sem sentido. O autor afirma que esse entendimento pode por um lado restringir o significado da palavra, ao se referir como unicamente na esfera das operações diretamente relacionadas à atividade racional da criança, e, por outro, ampliar o significado do termo ao aplicá-lo a toda atividade que a criança não realiza sozinha, mas em colaboração com o adulto ou outras crianças: “Tudo 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, é incluído por nós na área da imitação” (VYGOTSKI, 2006, p. 268, tradução nossa).

Além do exposto, Chaiklin (2011, p. 668) afirma que a imitação é possível devido a três fatores: “[...] (a) as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas (b) desenvolveram-se o suficiente para que (c) uma pessoa possa entender como servir-se das ações colabora [...] de outra”. Assim, entendemos que a criança é capaz de imitar somente aquilo para o qual as funções em maturação suficientes já estejam presentes: “Se a criança não tem nenhuma capacidade de imitar, isso deve ser tomado como um indicador de que as funções relevantes não estão presentes” (CHAIKLIN, 2011, p. 669). O autor complementa que a criança só consegue aproveitar a colaboração de um adulto ou outra criança mais experiente se o significado puder ser compreendido por ela.

Outro aspecto destacado por Chaiklin (2011), que foi pouco abordado nas teses e documentos do MEC, é a questão da interação ou colaboração, principalmente no que concerne ao fato de que a colaboração só será eficaz se a criança já tiver dominado as capacidades psicológicas para a realização de determinada tarefa. Percebemos, portanto, novamente a importância da compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural no conceito de ZDP.

Ainda nesse tocante, Vygotski (2006) evidencia a importância do meio social e da colaboração com outras pessoas na constituição da personalidade da criança, no qual ao aplicarmos o pressuposto da colaboração no estabelecimento da “[...] zona de desenvolvimento proximal obtemos a possibilidade de investigar diretamente o fator mais determinante da maturação intelectual que culminará nos períodos de idade próximo e sucessivo de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2006, p. 270, tradução nossa).

Chaiklin (2011, p. 669) aponta que a colaboração não deve ser compreendida “[...] como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas”. O melhor entendimento seria

no sentido de se referir “[...] a qualquer situação em que se está proporcionando à criança alguma interação com outra pessoa relacionada ao problema a ser resolvido” (CHAIKLIN, 2011, p. 669).

O autor coloca-nos que é possível reconhecer crianças que possuem um maior ou menor ZDP. Entretanto, indica que esse tamanho se relaciona “[...] à extensão até a qual a criança pode beneficiar-se da colaboração para alcançar um desempenho além do que é determinado pela performance independente em relação às normas do período etário” (CHAIKLIN, 2011, p. 670, grifos do autor). Portanto, não há motivos para que acreditemos que esse tamanho seja uma propriedade fixa da criança que continua constante durante os estágios do desenvolvimento.

Chaiklin (2011) também salienta que o conteúdo e o significado da zona é variável, ou seja, muda de acordo com o período de desenvolvimento que a criança se encontra. O princípio geral para entender “[...] a dinâmica da mudança estrutural é o mesmo, mas é preciso examinar a situação social do desenvolvimento, a estrutura psicológica existente e a próxima estrutura que está sendo formada” (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

Um último aspecto trabalhado pelo autor e que consideramos não estar claro nas Teses e Documentos do MEC é o fato de que a ZDP não é algo vinculado apenas à criança. Ou seja, “[...] a zona nunca está localizada unicamente na criança, nem mesmo a zona subjetiva. A zona subjetiva é sempre uma avaliação das capacidades da criança em relação ao modelo teórico do período etário” (CHAIKLIN, 2011, p. 672). Cabe destacarmos que esse modelo teórico se refere à teoria de desenvolvimento adotada, no caso em questão a Psicologia Histórico-Cultural. Isto é, a zona subjetiva se relaciona à criança e ao desenvolvimento infantil segundo a teoria estudada.

Sendo assim, esse artigo é, portanto, o pontapé inicial para que possamos compreender o movimento que respalda a entrada dos ideais vigotskianos e de sua corrente teórica no Brasil.

Nota

¹ Das 22 teses inicialmente selecionadas foram retiradas cinco, sendo que duas eram referentes às temáticas da inclusão escolar e deficiência e outras duas estavam vinculadas à Programas de Pós-Graduação em Arquitetura e Linguística e Língua Portuguesa. Assim, optamos pelo recorte nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. Além destas, havia uma tese em que trabalhava especificamente com crianças de 6 anos e o processo de formação de professores para o ensino da linguagem escrita, porém o nosso objetivo está na faixa etária de zero a cinco anos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- BISSOLI, Michele de Freitas. *Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.
- BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004: projetos premiados*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. 2. v.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Prêmio Professores do Brasil 2005*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d. 2.v.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os diretos fundamentais das crianas*. 6. ed. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educaao Infantil*. Braslia: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientaes sobre convênios entre secretarias municipais de educaao e instituies comunitrias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educaao infantil*. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educaao. Secretaria de Educaao Básica. *Política de educaao infantil no Brasil: relatório de avaliao*. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009d.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CORSINO, Patricia. *Infância, linguagem e letramento: Educaao Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educaao) – Pontifcia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

HOLLANDA, Monica Petralanda de. *Formaaao em contexto de professoras da educaao infantil: um estudo de caso*. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2007.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. *As concepções de corpo e movimento de professoras nas prticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educaao Infantil*. 2008. 151f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Federal de So Carlos, So Carlos, SP, 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade esttica na educaao infantil*. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade de So Paulo, So Paulo, 2003.

LARA, Angela Mara de Barros. *Pode brincar na escola? Algumas respostas da educaao infantil*. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2000.

LEAL, Leila Leane Lopes. *O brincar da crianaa pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educaao infantil*. 2003. 208f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Federal de So Carlos, So Carlos, SP, 2003.

MARTINS, Cristiane Amorim. *A participaaao de crianas e professora na constituio da brincadeira na educaao infantil*. 2009. 278f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2009.

MARTINS, Ida Carneiro. *As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2009.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky*. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PAULA, Nanci Martins de. *Crianças pequenas – dois anos- no ciberespaço: interatividade possível?* 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Altina Abadia da. *Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança*. 2008. 100f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

SILVA, Josiane da Silva Delvan da. *Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedSig*. 2007. 130f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. *A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

The concept of zone of proximal development in early childhood education: appropriations in academic productions and Brazilian official documents

Abstract

This paper presents results of a research that aimed to understand and to analyze the appropriation of the theoretical assumptions of Cultural-Historical Psychology in early childhood education during the period that goes from 2000 up to 2009. We conducted a literature review of documents from the Ministry of Education (MEC) and academic production (theses) related to the topic, issued on the above mentioned period. One of the categories analyzed by us which will be highlighted in this paper is the concept of zone of proximal development (ZPD). We found out that in the theses and in MEC's documents the most explored issue concerning the ZPD was the definition of the concept itself. It was presented as the distance between what the child is able to perform alone (actual development) and what he/she performs with the help of an adult or in collaboration with more experienced children (potential development). Regarding the role-playing games, most authors used it as creating ZPDs. In respect to the teaching methods the authors in general emphasized that the good instruction is the one that anticipates in relation to development. We believe that this analysis is needed so that we can understand the appropriation's process of this current's ideas in Brazil in the first decade of this century. We believe that this analysis will help us in trying to build the necessary clues for understanding this complex movement that revolves around the disseminated and studied ideas about education, specifically the education of early children.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Early Childhood Education. Zone of Proximal Development.

El concepto de zona de desarrollo próximo en la educación infantil: apropiaciones en las producciones académicas y documentos oficiales brasileños

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a la comprensión y el análisis de la apropiación de los presupuestos teóricos de la psicología histórico-cultural en la educación infantil en el período 2000-2009. Se realizó una revisión bibliográfica de los documentos del Ministerio de Educación y la producción académica (tesis) relacionada con el tema. Una de las categorías analizadas por nosotros y se pondrá de relieve en este trabajo es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Se encontró que en los documentos del MEC y tesis el aspecto más trabajado en relación con ZDP es la definición de este término. Esto se presenta como la distancia entre lo que el niño puede lograr por sí solo (desarrollo real) y que se ejecuta con la ayuda de un adulto o la colaboración de otro(s) hijo(s) experto(s) (desarrollo potencial) En cuanto al juego, la mayoría de los autores utilizan como la creación de ZDP. En lo que se refiere a la instrucción, los autores, en general, hacen hincapié en que la buena enseñanza es la que avanza y se adelanta al desarrollo. Creemos que es necesario este análisis para que podamos comprender el proceso de apropiación de las ideas de esta corriente en la escena brasileña en la primera década de este siglo. Creemos que este proceso investigativo va a ayudar en el intento de construir las pistas necesarias para la comprensión de este complejo movimiento que gira en torno a las ideas difundidas y estudiadas por la educación, especialmente la educación de los niños pequeños.

Palabras claves: Psicología Histórico-Cultural. Educación de la Primera Infancia. Zona de Desarrollo Próximo

Janaina Cassiano Silva

E-mail: janacassianos@gmail.com

Alessandra Arce Hai

E-mail: alessandra.arce@gmail.com

Enviado em: 16/3/2015

Aprovado em: 10/1/2016