

# **APRENDIZAGEM E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL:** uma contribuição Vigotskiana sobre o aluno como ser de potencialidades<sup>1</sup>

*Nivaldo Silva Lopes<sup>2</sup>*

## **RESUMO**

Numa perspectiva da aprendizagem, apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial do aluno, destacando a aprendizagem como instrumento propulsor para o potencial cognitivo discente. Neste sentido, este trabalho objetiva destacar o aluno como ser de plasticidade cerebral capaz de superar dificuldades de aprendizagem a partir de um ensino que favoreça suas potencialidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. ZDP. Desenvolvimento. Aluno. Potencialidade.

## **1 INTRODUÇÃO**

O processo de aprendizagem está presente em todas as dimensões e situações da vida humana. O aprender, seja espontâneo ou sistemático, é inerente ao ser humano em todas as faixas etárias do desenvolvimento. A própria evolução da vida só acontece a partir do processo da aprendizagem dentro das interações sociais, em relação com o meio e com as consequentes implicações comportamentais humanas significativas. Assim, o ato do aprender é vital para o desenvolvimento educacional da espécie humana, para a evolução da cultura e da sociedade como um

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado ao curso de Psicopedagogia do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA), para obtenção do título de especialista.

<sup>2</sup>Graduado em Filosofia e especialista em Psicopedagogia.

todo. Neste sentido, a aprendizagem torna-se um foco de estudo e de análise primordial para uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem e do sujeito aprendente inserido no processo educacional. Ela é o processo de internalização de experiências e conteúdos culturais externos culminando em transformações mentais internas ativas (ou significativas). Além disso, ela incorpora o indivíduo no mundo da cultura e o capacita a modificá-la por meio de conhecimentos, técnicas e representações simbólicas da realidade. No entanto, o ato de aprender pode ser facilitado ou comprometido a partir de variadas situações e complexos fatores. Nesta modificação simbólica do aprender, nos ressalta Rubinstein ([20-?] p. 39):

Como aprender é próprio ao ser humano, a expectativa é de sucesso incondicional. Dificuldades para aprender são inerentes e pertinentes, devido aos múltiplos e complexos fatores envolvidos e também porque aprender é “um empreendimento difícil”.

Assim, mesmohodiernamente, quandoassistimos ao espetáculo do progresso científico e tecnológico na educação, encontramos alunos com dificuldades de aprendizado como também escolas e professores que, às vezes, dificultam o conhecimento significativo para seus estudantes, acarretando o denominado fracasso escolar. Logo, percebemos que os problemas ou as dificuldades de aprendizado são inerentes à educação e são de ordem individual e institucional, palmilhando a história do abrangente sistema educacional. Deste modo, neste trabalho, levaremos isso em consideração, mas com o objetivo de dar ênfase à capacidade discente

em superar as dificuldades inerentes ao processo educacional, salientando que sua potencialidade pode ser expandida por meio de um ensino que enfatize seu desenvolvimento prospectivo.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo apontar a potencialidade do sujeito aprendente fundamentado na visão de desenvolvimento humano pela ótica biológico-interacionista e por meio da aprendizagem como instrumento desencadeador do desenvolvimento cognitivo do discente enfatizando que o erro ou suas dificuldades não são imutáveis, mas parte do processo assimilativo. Para tanto, faremos uma breve análise do desenvolvimento humano numa perspectiva biológico-cultural como também da teoria vigotskiana no que se refere à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando o aluno como ser de potencialidades e sugerindo possíveis formas de mediação docente referente ao realce da capacidade do aprendente. Partindo deste ponto de vista, este será considerado não somente a partir de seu saber atual ou de suas deficiências, mas na procedência de seus potenciais emergentes, expandir pela aprendizagem seu desenvolvimento intelectual e alcançar autonomia na busca criadora do conhecimento, embasado nas interações com o professor e com seus colegas de sala de aula.

Ressaltamos que não temos a pretensão de analisarmos o educando de forma homogênea, mas a partir da singularidade apontar sua capacidade de internalização do conhecimento, dando ênfase ao seu protagonismo na construção do conhecimento e da mediação docente em possibilitar proficuamente o processo de aprendizagem mesmo em alunos com dificuldades em aprender ou sem tais problemas mas

que se encontram entranhados no fracasso escolar. Assim, tencionamos destacar que todos são dignos e capazes de desenvolver pela aprendizagem seu potencial cognitivo por meio de uma docência humana, qualificada e amorosa em sua ação mediadora. Ademais, objetivaremos ainda, lançar uma crítica a uma parcela do sistema educacional-pedagógico que ver o aluno apenas a partir de sua deficiência, fracassos e dificuldades manifestas, que o culpabiliza e coloca-o em situação de exclusão escolar por meio da sua desvalorização enquanto indivíduo humano dotado de capacidades e possibilidades ao aprendizado, deixando o estudo em aberto para posteriores pesquisas referente a tal questão. Para tanto, faremos uma breve análise do desenvolvimento humano como dinâmico a partir da visão biológico-interacionista como proposta diretriz à aprendizagem, destacando o discente como ser de potencialidades evolutivas.

## **2 DESENVOLVIMENTO:** uma perspectiva biológico-interacionista para o norteamento da aprendizagem

Para abordarmos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é necessário compreendermos a criança (como sujeito aprendente) de modo holístico e que não seja analisada isoladamente nem como adulto em miniatura. Vale destacarmos que “[...] a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança[...]

(ROUSSEAU, 1999, p. 69) e, assim, saber qual fase de desenvolvimento ela está a vivenciar para que a assimilação do conhecimento tenha concretização precisa e eficaz. Porém, mais do que considerar as

fases do desenvolvimento para o relevo do aluno como ser de potencialidades, é profícuo destacar sua historicidade e sua característica social e biológico-interacionista para apontarmos a particularidade e a capacidade dinâmico-evolutiva do mesmo.

Neste sentido, estudar o desenvolvimento a partir do aspecto interacionista implica evocar a intrínseca vinculação entre filogênese-ontogênese e cultura numa visão dinâmica e totalizante do sujeito que aprende, para compreendermos o resultado da relação entre cultura e processos cognitivos humanos.

Neste sentido, filogênese e ontogênese são teorias científicas do conhecimento, e, enquanto a primeira estuda a história da evolução da espécie humana e a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos, a segunda se preocupa com a história e o desenvolvimento do indivíduo como breve repetição da primeira (filogênese).

Desse modo, “[...] no que tange ao homem, a ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo, é uma breve e rápida repetição (recapitulação) da filogênese ou evolução da espécie a que ele pertence.” (ABBAGNANO, 2000, p. 110). Esse ponto de vista é compartilhado principalmente pela Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista. Nela, entende-se “[...] que existe certo consenso a respeito da necessidade de olhar para o desenvolvimento sob uma ótica pluralista e interacionista.” (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64). Entretanto, esta vertente teórica se opõe à ideia de recapitulação do desenvolvimento filogenético no indivíduo (ontogênese), pois este é capaz de transformar a natureza e a sociedade por sua atividade recriadora.<sup>3</sup> Além disso, a Psicologia

---

<sup>3</sup>Esta visão é compartilhada principalmente pelo socio-interacionista Lev Vigotski.

do Desenvolvimento Evolucionista fundamenta-se na Teoria da Evolução de Darwin para considerar

[...] o desenvolvimento como um fenômeno não linear, como um processo de mudança progressiva que ocorre com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, sendo que tais interações envolvem fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64).

Dessa forma, a peculiar relação entre o biológico e o cultural para a constituição da cognição humana evolutiva evidencia-se pelo fato de o desenvolvimento ser contínuo ao longo da vida e está em constante contato com uma cultura que é caracteristicamente dinâmica. Neste aspecto, “[...] o desenvolvimento seria resultado da interação entre herança biológica e aspectos culturais específicos, rejeitando o determinismo biológico [...]” (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64) e simultâneo condicionamento. Com isso, a cultura se torna um fator necessário para a emergência dos processos psicológicos por meio da compreensão do ser humano como uma espécie biologicamente cultural e culturalmente biológica. Ademais, “no nascimento o desenvolvimento se torna um processo co-constutivo em que o ambiente e o bebê são agentes ativos [...], essas transações entre bebê e o ambiente em geral são mediadas pela cultura.” (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 66). Nesta relação, o indivíduo é um agente historicamente ativo e (re)construtor. Como nos afirma Davis e Oliveira (1994, p. 19):

Desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas

relações que estabelece com o meio físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas.

A ideia de desenvolvimento como algo dinâmico e ao mesmo tempo singular se refere à natureza humana como sendo histórica e sociocultural, já que o homem é analisado por sua interação social e pela particularidade de sua condição eminentemente potencial e histórica (possibilidades). Como nos diz Freire (2004, p. 19): “Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...]”. Implica dizer que o desenvolvimento ou a natureza humana é “[...] entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um ‘a priori’ da História.” (FREIRE, 2004, p. 36).

Desse modo, para que esta perspectiva seja possível, é necessária uma dinamicidade da cultura que ocorre em virtude dos fenômenos culturais serem processuais, já que estão em constante movimentação e da visão do ser humano como fruto de uma cultura, pois, ao mesmo tempo, ele a produz e a (re)cria. Esta conexão (atividade cultural e individual) tem inferência efetiva nas funções neurológicas e “[...] são bidirecionais, aferentes e eferentes, isto é, pertencem a circuitos que se dirigem ao cérebro, ou, ao contrário, partem do cérebro [...]”. (ANTUNHA, 1996, p. 121), sucedendo assim, o processo consequente de internalização e exteriorização da cultura.

Diante disso, além da experiência cultural ser universal, os fatores contextuais são necessários para a emergência dos processos superiores da atividade cerebral. Então, “[...] no lugar de nos perguntar como a

criança se comporta no meio social, [...] devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.” (SIRGADO, 2000, p. 17). Desta forma, na interação desenvolvimento-cultura, o meio social faz emergir a transformação das funções psicológicas elementares em processos complexos (superiores). Em decorrência desta transformação qualitativa e quantitativa e da aquisição de novas funções cerebrais, nos afirma Luria (apud STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 156): “O desenvolvimento de novos “órgãos funcionais” ocorre através da formação de novos sistemas funcionais, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral.”

Entretanto, em função da mudança das condições históricas que influenciam a natureza humana, “[...] não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento.” (STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 156). Assim, o sistema processual do desenvolvimento intelectual do indivíduo ocorrido pelo aprendizado cultural não pode ser idêntico ao de outro, mesmo que haja semelhança em determinados estágios do desenvolvimento. Ou seja, a experiência sociocultural do homem é universal, embora seu desenvolvimento cognitivo seja individual e/ou singular.

Além disso, o processo de desenvolvimento, na visão interacionista, não é apenas orgânico, mas, sobretudo, sociocultural. E a aprendizagem vem a ser o fator por excelência na propulsão dinâmica de tal desenvolvimento. Ela se torna uma categoria evolutiva para o desenvolvimento humano implicando num expansivo desenvolvimento das funções psicológicas

superiores. Deste modo, tangente ao potencial do cérebro por meio da e quando a aprendizagem ocorre, nos esclarece Antunha (1996, p. 119):

Quando um neurônio recebe um input excitatório, que é suficientemente abundante comparado com seu input inibitório, ele transmite um potencial de atividade elétrica ao longo de seu axônio. A aprendizagem ocorre pela mudança da eficácia das sinapses de sorte que a influência de um neurônio sobre o outro se altera.

Como o *input* excitatório é mais intenso do que o inibitório, compreendemos que até mesmo em condições de dificuldades de aprendizado ou em condições em que uma pessoa (em qualquer fase etária) se enrijece na assimilação do conhecimento, não significa dizer que haja um retrocesso em seu desenvolvimento, mas um não-movimento ou um não-desenvolvimento completo de funções cerebrais ou de noções objetivas de significado. Surge daí uma nova concepção de desenvolvimento humano e para o arcabouço da aprendizagem considerando o sujeito que aprende a partir de suas interações sociais qualitativas e como ser de possibilidades ao aprendizado. Neste sentido, a psicopedagoga Nadia Aparecida Bossa apresenta o atual conceito de aprendizagem fundamentando, assim, as análises supramencionadas:

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas

pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. (BOSSA, 1994, p. 12-13).

Tal visão nos aponta uma compreensão multidisciplinar e holística do processo de aprendizagem, assinalando assim, a participação de diversas influências no desenvolvimento intelectual do aprendente e o poder de interferência que ele tem em produzir conhecimento a partir de suas relações socioculturais.

Com isso, a própria compreensão de ensino-aprendizagem adquire um novo foco para o sujeito aprendente. Relacionado a isso, nos assegura Alvarez e Lemos ([20-?], p. 31): “[...] ensinar uma pessoa uma habilidade nova implica maximizar o potencial de funcionamento de seu cérebro.” Ou seja, ao nos referirmos ao aluno como sujeito de possibilidades e de desenvolvimento de suas capacidades, implica dizer que seu potencial será desenvolvido pelo aprendizado, especialmente a partir do ensino sistematizado ou escolar.

E é nesta perspectiva que analisaremos o ensino-aprendizagem por meio da teoria vigotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal apontando o desenvolvimento da ontogênese não como repetição processual da filogênese, mas pela emergência dos instrumentos culturais e da aprendizagem, como um processo dialético em que o indivíduo pode até combinar com o desenvolvimento histórico da humanidade, porém, pela interação e por seu potencial, ele pode separar-se desta e ultrapassá-la por sua nova forma de reelaboração do conhecimento e pela transformação tanto da natureza quanto da cultura.

### **3 ENSINO-APRENDIZAGEM E ZDP:** uma contribuição vigotskiana sobre o potencial discente

Como anteriormente citado, no ser humano, o desenvolvimento como processo orgânico, histórico e sociocultural se torna um fenômeno evolutivo por meio das interações interpessoais de aprendizagem. Este é o desenvolvimento causado pela aprendizagem espontânea em que, na maior parte das vezes, a aquisição do conhecimento é não-consciente. Já o causado pela aprendizagem sistemática ou explícita ocorre quando há uma re-descrição representacional e tomada de consciência do conhecimento espontânea e científico, que acontece, principalmente, em instituições escolares e é de fundamental importância para a emergência da capacidade do ser humano enquanto ser pensante e de potencial intelectual. É a partir desta análise, que adotaremos a teoria vigotskiana de ZDP como forma de enfatizar o potencial do aluno por meio da mediação do professor, levando em consideração a singularidade cognitiva de cada discente e o ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula.

Para Vigotski, o aprendizado da criança inicia muito antes dela frequentar a escola. E “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKI, 2007, p. 94). Dessa forma, todo e qualquer ensino na sala de aula deve levar em consideração a história prévia de aprendizado do discente para que o ensino escolar expanda seu desenvolvimento cognitivo por meio da correlação entre o que ele já sabe e o que pode aprender. Este desenvolvimento expansivo ocorre pelo fato do aprendizado escolar introduzir elementos especificamente novos às funções intelectivas do

aprendente. Por meio dele (aprendizado sistemático), há uma transformação das funções elementares (espontâneas) em funções psicológicas superiores (especificamente científicas). Porém, para Vigotski, a sistematização não é o único fator de diferenciação entre aprendizado pré-escolar e escolar. Ele apresenta um conceito novo e de excepcional relevância para o desenvolvimento potencial do aluno: a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Este conceito sugere que não podemos determinar o nível (entendido como não estático) de desenvolvimento intelectual apenas por definições do que o aluno já aprendeu. Tal nível é apontado por meio da ponderação tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele já alcançado e completado por meio da maturação e da aprendizagem. Esse nível diz respeito àquilo que o educando faz sozinho, independentemente, sem precisar da instrução de alguém. O potencial é aquilo que o discente pode alcançar ou é capaz de fazer mediante ajuda e auxílio do professor ou de outro estudante que já se adiantou ou já alcançou um determinado conteúdo (superior). Neste nível, o aluno compreende, realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da interação, de experiências

compartilhadas e do fornecimento de pistas para a compreensão de algo, em que o mesmo terá um desenvolvimento prospectivo em seu aprendizado. Assim, a aprendizagem adquire relevância fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e potencial do aprendente. Ela propicia ao mesmo passar do nível atual ao potencial e do potencial ao atual sucessiva e continuamente.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. (VIGOTSKI, 2005, p. 129).

No entanto, é preciso levar em conta a singularidade do sujeito aprendente devido ao fato de cada indivíduo (inserido em culturas diversas e com instrumentos simbólicos elementares ou complexos) possuir um desenvolvimento idiossincrático e, por isso, poder chegar à escola com uma estrutura de pensamento aquém ou conforme ao do apresentado pelo ensino escolar. Desse modo, o aprendizado do discente com potencial menos desenvolvido ocorrerá conforme o apoio colaborativo e constante do professor e de seu incentivo interativo aos que alcançaram determinado avanço na aprendizagem (potencial melhor desenvolvido).

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de desenvolvimento

e pelas suas potencialidades intelectuais. (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Porém, mesmo com os limites intelectuais de cada estudante, a aprendizagem se caracteriza como elemento inovador na sua estrutura cognitiva, pois, por meio dela, o sujeito cognoscente é capaz de transcender às dificuldades, além de desenvolver suas potencialidades. Com isso, as possibilidades da aprendizagem serão determinadas de maneira imediata pela zona de desenvolvimento proximal, mesmo em condições de erro ou dificuldades. À luz do conceito de ZDP, o ensino pode propiciar o desenvolvimento da inteligência do discente por meio de um processo contínuo de assimilação, expansão, falta, recomeço. Como nos diz Oliveira (1996, p. 17):

A inteligência se constrói através da organização do vivido, num contínuo vaivém, num recomeçar incessante, no qual o sujeito, sempre pressionado pela falta, se abre e se esforça para chegar ao objeto. Ao assimilá-lo, cresce, se expande, experiência novas faltas e volta a ousar a agir.

Segundo a mesma autora, nesta interação surgem transformações nas estruturas internas do sujeito levando-o a acomodar o objeto cognoscitivo e ao mesmo tempo integrá-lo, assimilando-o. Graças a este movimento, surge uma progressão na organização interna da mente do sujeito cognoscente-pensante, capaz de tornar o ensino-aprendizagem, neste processo, como principal fator desencadeante da otimização da inteligência discente.

Nesta óptica, não pode haver dilema entre o conhecimento acadêmico e o do aluno como ponto de partida para a aprendizagem. Na perspectiva vigotskiana, a solução deve sempre favorecer o conhecimento discente como forma de realce de suas habilidades e potencialidades. Relacionado a esta visão e ao falar da dimensão heurística na prática escolar, nos afirma Sacristán e Gomez (2000, p. 85):

O que importa é que o estudante ative seus esquemas de pensamento, que utilize seus códigos de interpretação do mundo e de comunicação com os demais, por incorretos e insuficientes que sejam. [...]. Apenas quando o aluno/a mobiliza seus próprios instrumentos de troca pode descobrir suas insuficiências, compará-los com elaborações alheias e preparar o caminho de sua transformação.

Nesta dinâmica de descoberta dos limites pelo discente e de progressivas aprendizagens significativas e conscientes por meio da mediação e da elaboração de estratégias do professor é que se realçarão as funções sensíveis (as que estão em processo de maturação) do desenvolvimento cognitivo. A partir daí, o próprio aluno ativará suas estratégias de aprendizagem buscando interação com a realidade e com o conhecimento acumulado, recriando-o pela imitação das dicas do professor e dos demais companheiros. “Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha.” (VIGOTSKI, 2001, p. 331). Neste sentido, o verdadeiro ensino é aquele que promove novas maneiras de pensar, de compreender o conteúdo, a realidade, e que faz emergir novas estruturas nas funções psicológicas superiores

(memória, atenção e raciocínio lógico etc) fazendo-as evoluir continuamente. “Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Neste sentido, com o intuito de destacar que só na cognição humana há zonas de desenvolvimento por meio do ensino, Vigotski, ao fazer um estudo acerca da relação da aprendizagem dos animais e a humana, destaca que o homem é o único ser capaz de expandir sua inteligência pela interação-imitativa-internalizante, deixando entrever o caráter peculiar da zona de desenvolvimento proximal relacionada com a plasticidade cerebral como característica eminentemente humana.

O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação com o que já sabe. É capaz apenas de decorar através do adestramento. Neste sentido, é possível afirmar que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem. Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é fonte de surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades

intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2001, p. 330-331).

Outro ponto tangente à zona de desenvolvimento proximal do discente é que, na escola, ele não aprende o que sabe fazer sozinho, mas aprende o novo pela mediação colaborativa do professor. É a aprendizagem deste novo que faz o sujeito aprendente transpor do desenvolvimento potencial ao atual numa contínua sucessividade (potencial-atual) de assimilação do conhecimento via imitação (esta entendida não no sentido mecânico da repetição, mas na operacionalização recriadora das dicas dadas por meio da autonomia consciente do discente). E um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento potencial do discente é a linguagem escrita. Neste sentido, faremos uma breve análise desta linguagem como instrumento propulsor da aprendizagem expansiva na teoria vigotskiana.

#### **4 LINGUAGEM ESCRITA E ZDP**

Vigotski acreditava na mediação simbólica como questão fundamental referente à relação entre pensamento e linguagem como fator preponderante para mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores, aplicada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele, a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa e por meio da

internalização dos instrumentos histórico-culturais, linguagem e pensamento passam a ser de origem e natureza sociais. Neste processo, a linguagem imprime mudanças essenciais no psiquismo humano, pois propicia a passagem das funções psicológicas elementares às superiores e possibilita ao sujeito social lidar com objetos da realidade exterior mesmo quando eles estão ausentes, capacitando-o, desta forma, a analisar, abstrair e generalizar tais objetos e a própria linguagem, bem como sua habilidade em comunicar-se com os outros indivíduos. Neste sentido, para melhor compreender a relação entre pensamento e linguagem para o desenvolvimento da cognição humana pela aprendizagem, Vigotski estudou a função da fala em crianças recém-nascidas em seu meio familiar, mas, dando especial destaque à função da linguagem falada, interior e escrita para o desenvolvimento cognitivo em crianças inseridas na educação escolar.

Assim, no que diz respeito à linguagem escrita, seu aprendizado representa um novo e considerável salto no desenvolvimento intelectual. Para Vigotski, mesmo que no início da aprendizagem escolar o aluno não tenha noção da utilidade ou mesmo não sinta necessidade desta nova forma de linguagem, ela é uma maneira original de lidar com a linguagem falada e com a interior. Ela recria em detalhes esses dois tipos de linguagens por meio da decomposição fonética e consciente de uma e da estruturação semântica de outra, respectivamente. Ademais, a linguagem escrita difere da linguagem falada em alguns aspectos: ela é mais abstrata, menos sonora e mais representacional.

Como tal, seu aprendizado é mais complexo, porém, sua estruturação sintática é mais pensada e melhor ordenada, elevando a um nível superior sua

constituição. A linguagem escrita “[...] introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído”. (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Numa comparação entre linguagem falada, interior e linguagem escrita, Vigotski ressalta a excepcionalidade desta última. Na linguagem falada há necessariamente interlocutor, sonoridade e motivação situacional para a fala (pedido, pergunta, resposta, incompreensão, explicação etc). A linguagem interior, que é uma linguagem para si (mesmo), é reduzida no máximo grau, é cheia de elipses, e se ouvida por um estranho continuaria incompreensível o seu conteúdo, exceto para o próprio ser pensante. “Por isso, a linguagem interior é cheia de idiotismos.” (VIGOTSKI, 2001, p. 317), ou seja, produzida e entendida pelo próprio sujeito.

O contrário que acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VIGOTSKI, 2001, p. 317).

Neste sentido, quando o aprendizado da escrita acontece há uma relação assimilativa não somente da linguagem falada e interior, mas uma reflexão compreensiva do próprio sujeito linguístico e da exteriorização do pensamento recriado e materializado na escrita por meio da produção e reapropriação de sintaxe e de semântica orientada pela intenção (segundo Vigotski, antes disso, a escrita orienta a consciência), dando-se, a partir daí, a gênese do poder consciente do uso do signo no intuito de entender, interpretar e ressignificar a realidade simbólica. Desse modo, além de ser um instrumento primordial à memória, “[...] a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 318), desenvolvendo suas funções superiores de cognição e de sua própria linguagem como um todo.

Entretanto, na teoria vigotskiana do desenvolvimento, para que o processo de aprendizagem da escrita se efetive, é necessário que haja um desenvolvimento da ontogênese, ou seja, é mister que a escrita se apoie em períodos do desenvolvimento em processo de maturação (períodos sensíveis) em cada sujeito e em suas mínimas relações socioculturais para que o aprendizado da linguagem (escrita) determine e seja determinado pela zona de desenvolvimento proximal. Assim, a escrita é favorecida pelo potencial do discente em suas singularidades, todavia, ela favorece muito mais o desenvolvimento potencial-cognitivo da criança, principalmente entre quatro e cinco anos de idade. Neste aspecto, é importante destacar que, para Vigotski, o estudo do aprendizado da escrita em crianças é somente uma forma de entender a origem das funções psicológicas superiores do homem em todas as suas fases etárias. Para ele, qualquer pessoa

adulta pode aprender e tem potencial para isso, mas é na fase infantil que Vigotski aponta o aprendizado da escrita como que por explosão. Neste sentido, fundamentado nos estudos da pedagoga Montessori, Vigotski destaca essa característica essencial do aprendizado da escrita nesse período.

É precisamente nessa idade que se concentram os prazos ótimos de aprendizagem da escrita, os seus períodos sensíveis. Montessori denominou escrita explosiva as manifestações abundantes da linguagem escrita infantil nesse período, que se revelam como que por explosão. (VIGOTSKI, 2001, p. 335).

Desse modo, ressaltamos que o ensino de tal escrita deve levar em consideração, além dos períodos sensíveis, a zona de desenvolvimento proximal para que o professor observe e saiba o potencial do aluno analisado em relação a ele mesmo, ao contexto no qual está inserido e à perspectiva a qual se propõe por meio do ensino. Daí, a “escrita por explosão” se efetivará no percurso de aprendizagem do sujeito que aprende e não numa irreal situação pedagógica imediata. Dessa maneira, a escrita não será apenas uma forma de alfabetização, mas um processo de letramento complexo e contínuo, que engloba diversos aspectos do que a modalidade da linguagem escrita envolve para que haja uma aprendizagem expansiva pautada não no ensino do desenho de letras ou na mecânica de ler, mas no ensino da linguagem escrita como tal, com sua característica desencadeadora de desenvolvimento psicointelectual.

Assim, como o percurso de assimilação da escrita se apresenta como complexo para o aprendente,

muitos terão dificuldades na aprendizagem desta linguagem. Caberá ao professor descobrir as causas de tal dificuldade e reorientar o processo de conhecimento, viabilizando condições de produção da escrita minimamente adequadas à aprendizagem.

Os procedimentos para o ensino-aprendizagem desta linguagem dependerão da situação e da singularidade de cada aluno bem como da forma pedagógica do professor que seja adequada ao aprendente, na escrita ou em qualquer outro modo de linguagem.

Assim, mesmo que um aluno apresente um nível de desenvolvimento real abaixo dos seus colegas de sala, não significará dizer que o mesmo tenha algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, mas, talvez a forma que lhe foi ensinado não tenha sido adequada à sua maneira de aprender e que tal aluno necessite de uma colaboração ou ajuda diferenciada para que, por meio da aprendizagem, a assimilação da escrita não seja um objetivo final mas, focando seu desenvolvimento potencial, a “escrita explosiva” seja objetivada como processual e como desencadeante instrumento complexo do desenvolvimento cognitivo. Neste processo de alfabetização, mesmo sendo produtora, a criança enfrenta contradições e reformulações no percurso inicial de aprendizagem da escrita:

A alfabetização é construção resultante da interação da criança com a língua escrita [...] uma construção que não é linearmente cumulativa, pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses. Um processo dialético através do qual ela se apropria da escrita e de si mesmo como usuário-produtor da escrita. (WEISS, 1996. p. 171).

Na construção redacional de um texto coesivo, por exemplo, a aprendente apresenta um esforço mental que lhe exige um conhecimento complexo de determinados instrumentos sintáticos (organização das palavras e das frases) e semânticos na produção de escrita de sentido.

Como o processo de aprendizagem é social-interativo, cabe ao professor subsidiar o discente com dicas de produção da escrita, de modo que ele internalize-as e tenha autonomia na recriação ascendente e científica de tal linguagem e saiba reconstruí-la ou corrigi-la, numa aprendizagem que contemple o erro como estado menos correto para o mais correto, num processo em que entra em jogo a atividade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de propiciar que a dinâmica de desenvolvimento aconteça interna e externamente.

Internamente, pelo fato de que para que haja o desenvolvimento da linguagem escrita é necessário que esteja em estado de maturação o sistema nervoso, a psicomotricidade, o cognitivo e os campos social e emocional do sujeito aprendente. Externamente, pelo fato de que a própria aprendizagem da escrita já é uma forma de expansão do desenvolvimento interno, ou seja, intelectual.

Assim, se a aprendizagem da escrita for organizada corretamente pelo professor e pelo aluno, poderá colocar em ação vários processos de desenvolvimento em que o aprendente poderá constituir continuamente movimentos de competências desenvolvidas, desencadeando sucessivas passagens do nível de desenvolvimento real para a área (ou zona) de desenvolvimento proximal ou potencial mesmo para aqueles que já aprenderam ou ainda encontram

dificuldades em tal processo.

Assim, a aprendizagem da escrita acontece não apenas pelo estado ou nível de desenvolvimento, mas o próprio processo de aprendizado da escrita (paulatino ou não) é causa de desenvolvimento e desperta a expansão do potencial discente.

Entretanto, como forma de conclusão deste item, deixamos uma ressalva referente ao um problema educacional e que se tornou problema na sociedade: a discriminação linguística. “[...] Consiste em vincular o padrão culto da língua à escrita, relegando à fala o lugar do erro.” (MORAES, 2011, p. 13). Além disso, se torna uma maneira ou mecanismo de crença que sustenta ideologicamente a superioridade da escrita sobre a fala, implicando em discriminação linguística regional.

Assim, sabendo da importância que a teoria vigotskiana agrega ao instrumento linguístico de cada cultura, o realce que outorgamos à linguagem escrita, neste trabalho, não se refere à sua efetividade como superior à linguagem falada. Na teoria vigotskiana, a linguagem falada é igualmente uma forma complexa de se relacionar com o mundo, apreendê-lo e, pelo desenvolvimento do pensamento, ressignificá-lo consideravelmente.

Por ela, o ser humano expressa sua racionalidade. “O fato de alguém achar que um falante nativo de uma língua fala errado significa exatamente isto: tirar dele o uso da racionalidade”. (CAGLIARE, 2011, p. 07) A escrita, por outro lado, é um modo de reformulação da materialização do pensamento (fala). Ou seja, pela escrita não é simplesmente a fala que é desenvolvida, mas, de maneira particular, o pensamento, a cognição do educando. Deste modo, quanto à função do

aprendizado da escrita, afirma Vigotski (apud REGO, 1995, p. 68):

Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança.

Logo, podemos afirmar que, para Vigotski, a escrita não é uma forma de linguagem superior à fala, mas um novo método de raciocínio, de mudança, de generalização e de expansão do pensamento, por empregar um número maior de palavras, considerando ainda, a constante evolução dos significados destas.

O objetivo é apontar que mesmo o indivíduo não tendo uma linguagem falada conforme o padrão culto da língua, há nele um potencial cognitivo em estado real dinâmico que pode expandir-se pelo aprendizado. Com isso, conclui-se que, pela assimilação da escrita, surgem vários modos de desenvolvimento intelectual do sujeito aprendente vinculada à crescente potencialização de suas capacidades. Competirá ao professor não desconsiderar tal característica humana, bem como o contexto cultural e as formas de expressão linguística no processo avaliativo do aprendente.

## **5 ZDP E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski, a forma de considerar a avaliação no processo ensino-aprendizagem modifica-se.

O aluno é visto como sujeito que aprende e que não é avaliado apenas por uma dificuldade apresentada, pelo que aprendeu ou mesmo por uma determinada tarefa resolvida ou não resolvida, mas pelo que pode alcançar e pela capacidade que tem de aprender.

Deste modo, com o conceito de ZDP, ou seja, com o conhecimento do nível real e potencial, a avaliação ganha contornos construtivos pelo e no discente no processo ensino-aprendizagem. O que o indivíduo aprendeu é avaliado, mas o que é levado em conta é o que ele pode aprender (avaliação do potencial). Dessa forma,

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Neste conceito, o objetivo de Vigotski não é desconsiderar as dificuldades na assimilação do conhecimento, mas avaliar as reais e possíveis habilidades e capacidades (que nem sempre são manifestadas) por meio da colaboração do professor, favorecendo o discente para que seu desenvolvimento seja visto prospectiva e não retrospectivamente.

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<sup>4</sup>. (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Neste aspecto, ancorado no conhecimento vigotskiano de que o ser humano está em constante aprendizado e desenvolvimento (obviamente, dependendo sempre da situação orgânica, neuropsicológica e sociocultural da pessoa), na avaliação do aprendizado não serão os conceitos ou notas que definirão o potencial do aluno, mas suas capacidades emergentes e em estado dinâmico de desenvolvimento. Neste sentido, tangente à zona de desenvolvimento proximal ou ao estado dinâmico e de potência do desenvolvimento cognitivo humano, afirma Vigotski (2007, p. 98):

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.

Quando analisamos o sujeito aprendente nesta ótica por meio do critério avaliativo, verificamos que o aprendizado obtém cunho processual e o erro ou as dificuldades são vistos como superáveis e como partes do processo de construção do conhecimento. Como ressalta Weiss (1996, p. 166-167): “Não pode o professor considerar apenas o produto final, a palavra ou o número colocado ou a cruzinha marcada. É necessário compreender o processo mental que o aluno usou neste caso específico”. Ou seja, que o professor

---

<sup>4</sup>O termo “imediato” foi tirado da tradução integral russa “A construção do pensamento e da linguagem”. No entanto, tem a mesmo sentido de “proximal”, acima conceitualizado.

entenda a forma como o aluno processou mentalmente o objeto de conhecimento, de modo que na avaliação ressalte os traços positivos, valorizando a parcela, mínima que seja, da contribuição do aprendente na construção do conhecimento no sentido de favorecer os caminhos da aprendizagem. Esta postura exigirá do professor um olhar sensível diário, como forma de identificar diferenças, capacidades e insucessos de cada discente em seu percurso subjetivo do processo de aprender.

Entretanto, isso requer da docência a “capacidade de estranhamento positivo”. Neste sentido, atesta Rubinstein ([20-?], p. 41): “[...] distingo dois tipos de estranhamento, o negativo, que é voltado para a classificação e rotulação dos alunos a partir de parâmetros estáticos, e o positivo, aquele que desencadeia a mobilização dos envolvidos”.

Mobilização significa comunicar, estar junto e acreditar concretamente no desenvolvimento dinâmico do aprendente, realçando-lhe sua potencialidade.

Porém, se na avaliação as dificuldades de aprendizagem forem exaltadas demasiadamente relacionando-as apenas ao “correto-uniforme” e a partir de critérios de ensino pautado em didática estática, em conteúdos prontos ou fechados e em cálculos avaliativos tradicionais, o discente obterá valoração de uma cognição oclusiva, imutável e sem expansão (como nos estudos de Vigotski referente à aprendizagem humana e animal, acima mencionado, onde fora concluído que este último pode ser somente adestrado e não ensinado).

Todavia, como afirma Bauman (2013, p. 25): “[...] o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.” E uma das formas

de provocar tal abertura é auxiliar o aluno na ascendência de produção do conhecimento científico a partir do seu próprio saber cotidiano, tendo como fundamento sua característica evolutiva e consciente no processo de aprendizagem.

Vigotsky já dizia que, quando a criança chega à escola, sempre já sabe alguma coisa. A não valorização do saber infantil na sala de aula pode ser o ponto de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem. (WEISS, 1996, p. 175).

Considerar o saber histórico que o aprendente já traz em seu arcabouço cultural na avaliação é também um ponto de partida para compreender sua singularidade e instigar seu desejo de conhecimento na busca do novo e da assimilação do complexo, orientando-o na produção do saber científico, embasado no fato de que o desenvolvimento humano (pela aprendizagem) é dinâmico. Quando, ao contrário, há uma desconsideração da leitura de mundo (saber cotidiano) do educando pelo professor, impõe-se àquele, dificuldades ainda maiores no processo de aprendizagem, suprimindo-lhe a autonomia necessária à construção do saber na sala de aula.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impondo-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 2004, p. 122).

A “leitura de mundo” do educando na teoria vigotskiana é o saber real (atual) e se refere àquilo que ele faz sem auxílio do professor, ou seja, autonomamente.

Ademais, além de levar em conta este saber para que haja a abertura mental na construção do conhecimento, no processo de avaliação o saber real é considerado para delimitar a capacidade imitativa do discente pelo fato deste possuir zona de desenvolvimento proximal e ser capaz de ter seu intelecto desenvolvido pela ação provocativa do professor, focando fundamentalmente, o desenvolvimento prospectivo e desafiando-o a reformular suas hipóteses para o enriquecimento de seu saber. No entanto, quando a avaliação foge a este objetivo e estabelece um controle permanente sobre o sujeito aprendente no intuito de ele demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor, pode conduzi-lo ao fracasso escolar.

As situações de avaliação da aprendizagem quando são mal conduzidas são geradoras de um excesso de ansiedade que se torna insuportável para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta, o que acarreta o fracasso na produção escolar. (WEISS, 1996, p. 169).

Entrementes, se a aprendizagem tenciona detectar e, sobretudo, superar as dificuldades, dando ênfase às capacidades do aprendente e incluindo-o como protagonista do processo educacional, a avaliação terá como resultado, não um aluno enrijecido por medo da “nota baixa”, mas desejoso de ir além do que já sabe e de transpor sua provisória dificuldade. Como aponta Oliveira (1996, p. 43): “Uma avaliação,

acredito, deve procurar sempre uma visão positiva da criança, investigando suas melhores possibilidades de adaptação, detectando em que contextos ela consegue melhor se organizar”.

Assim, com uma avaliação que enfatize as possibilidades do educando, não haverá exclusão mas, inclusão do próprio estudante no processo educacional.

Esta inclusão é urgente e primordial, porém, não significa dizer que todos terão sucesso incondicional na aprendizagem. O que é necessário ressaltar é que haja oportunidade e inclusão para os que são excluídos pelo processo avaliativo nos moldes tradicionais.

Oportunidade, aqui, é “[...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória [...]”, (FREIRE, 2004, p. 119) instigando-lhe a entender e comunicar o entendido, dando-lhe um apoio especial. E “[...] dizer que uma criança precisa de um apoio especial não significa que ela será excluída”. (CRATO, 2013, p. 21). Significa auxílio máximo para aqueles que, por variados fatores (culturais ou orgânicos), têm potencialidades, mas foram rotulados e desacreditados em suas possibilidades intelectuais.

Da mesma forma, “[...] os ótimos alunos também não devem ser escondidos, mas sim, radicalmente incentivados a seguir em frente”. (CRATO, 2013, p. 21). Neste sentido, afirma o brasileiro que concorreu ao prêmio de melhor docente do ano de 2013, nos Estados Unidos, em entrevista à revista *Veja*: “Meu dever como professor é fazer com que meu aluno chegue mais próximo de seu potencial máximo, seja ele qual for. [...] Meu lema é: aquele que traz menos é sempre o que recebe mais”. (LOPES, 2013).

Nesta visão, os professores, no processo avaliativo, não terão por fim turmas homogêneas, mas

oportunizarão o ensino a todos objetivando o potencial máximo a cada um singularmente.

Deste modo, reiteramos que uma avaliação não define o potencial mínimo ou máximo. Atingir este último pelo ensino, em determinados casos, é um processo que se sucede paulatinamente e em sentido prospectivo, como apontara Vigotski.

Nesta perspectiva, a prática educadora terá por princípio uma avaliação ao longo do processo de ensino e uma confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender, creditando-lhe como ser que reage e produz conhecimento no decurso de sua história. Pois, como diz Vigotski (apud VEER; VALSINER, 1991, p. 61): “o aluno é um aparato reativo”, ou seja, é um ser que se desenvolve e aperfeiçoa sua capacidade na assimilação e produção do conhecimento.

## **6 CONCLUSÃO**

Analisar a aprendizagem no aspecto prospectivo do aluno como ser de potencialidades é discorrer sobre o ensino em âmbito acadêmico e sobre as possibilidades do sujeito aprendente e seu significativo desenvolvimento. Para tanto, lançamos um olhar diversificado sobre a docência e sobre a aprendizagem como processo, afirmando ambos como um todo integrado por meio do destaque do papel do educando no itinerário epistemológico, focando de forma holística o processo educacional e ao mesmo tempo, as potencialidades próprias ao sujeito aprendente. Para tanto, propomos que este deve ser analisado a partir

de seu contexto, de sua história pessoal e familiar e reconhecido enquanto ser de desenvolvimento dinâmico e que possui capacidade para superar as dificuldades inerentes ao aprendizado.

Nesta ótica, o próprio ensino-aprendizagem obtém contornos criteriosos quanto à conceitualização de internalização e da produção do conhecimento. Assim, é mister compreendermos proficuamente como tais processos se efetivam para que o aluno, como protagonista da educação, seja pensado concretamente como ser que aprende.

Com esse intuito, uma das primeiras descobertas que se manifestam é a de que tais processos têm imperfeições que causam empecilhos à real expressão da potencialidade do educando, levando-o a oclusão mental frente a internalização e exteriorização do conhecimento.

Neste sentido, cabe indagarmos por que e como um estudante se inibe, se enrijece ou se desorganiza frente ao ensino e conseqüente aprendizado. Elucidar tais questões é tarefa essencial de qualquer professor que se empreende na mediação do conhecimento, seja no ensino básico ou superior, para que o sujeito aprendente resgate sua suscetibilidade cognoscente na descoberta prazerosa e autônoma na produção de cultura, creditando a este como ser que transcende às instruções recebidas.

Para tanto, na sala de aula nenhum professor tem o direito de desestimular ou desacreditar no educando que apresenta dificuldades em determinados conteúdos. Pois, dependendo do empenho e do variado método didático daquele em ensiná-lo, o aluno pode, a qualquer momento do processo, “despertar” ou expandir-se em seu aprendizado.

Este mesmo critério se impõe à avaliação. Ela não deve ser aplicada de modo oclusivo como se todos os alunos fossem naturalmente prontos ou superdotados, visto que alguns apresentam dificuldades e, por isso, no processo avaliativo, podem reagir de modo diferenciado dos demais. Além disso, definir um discente como tendo “nível inferior” a partir de determinada prova é caracterizá-lo como ser de retrocedência cognitiva, como se ele não possuísse ZDP e pelo ensino não fosse capaz de desenvolver-se. A capacidade do aprendente está lá em potencialidade por meio de ensino adequado à sua singularidade e que o faça ascender aos conteúdos mais complexos.

Ademais, para que o aluno seja considerado como ser de potencialidades ao aprendizado, a sala de aula deve ser um lócus humanizante bem como o professor um “garimpeiro” que enxerga as habilidades e capacidades do educando, tendo por fundamento a escuta séria e o diálogo afetivo (sendo amigo do educando para que ele seja amigo da educação).

Outro fator preponderante é que o trabalho docente deve objetivar que a aprendizagem e o consequente desenvolvimento sejam possíveis para todos por meio da ênfase reveladora daquilo que o discente possui de melhor. Assim, é relevante mencionar que com esta intenção o próprio conceito de “dificuldade de aprendizagem” se altera. A ideia agora não é a de que o aluno possui dificuldade, mas a de que ele aprende de maneira diferenciada.

Compete ao professor dispor de meios educativos (recursos didáticos) variados capazes de despertar no educando o prazer em produzir conhecimento e, naturalmente, metas de aprendizagens significativas e habilidades diversas sejam alcançadas e estimuladas, respectivamente.

Portanto, a partir do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal e de seu fundamento de

que o desenvolvimento humano, com sua característica biológico-histórica-cultural, é dinâmico-evolutivo e de que o ensino deve focar o discente e seu desenvolvimento de modo prospectivo.

Assim, podemos enfatizar que todo indivíduo humano possui potencial intelectual e que, por isso, todo aluno é capaz de aprender e de expandir seu desenvolvimento cognitivo por meio de um sistema educacional humano, pautado em uma docência não somente qualificada mas, amorosamente disponível e dedicada.

Ou seja, que desperta no sujeito aprendente a esperança, a curiosidade e a alegria de ser mais, de ir além; sem deixar de lado a busca do rigor intelectual, inerente ao contínuo aperfeiçoamento de sua potencialidade.

**APPRESENTISSAGE ET ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROXIMAL:** une contribution Vigotskienne sur l'étudiant comme être de potentialités

## RÉSUMÉ

Dans une perspective de l'apprentissage on présente l'étudiant comme un être de potentialités tout en accordant avec le concept de développement humain dans une vision biológico-intéraktionniste. On analyse l'enseignement apprentissage relationné à la théorie Vigotskienne de Zone de Développement Proximal (ZDP) en mettant en évidence l'interaction instructive du discent par son développement prospectif, en apportant l'apprentissage du langage écrit comme instrument primordial au perfectionnement expansif de son intelligence. On aborde la ZDP liée à l'idée d'évaluation de l'apprentissage, en mettant en évidence que dans un tel processus l'élève ne doit pas être évalué seulement par ses difficultés, mais, par le développement de ses potentialités.

Paroles clefs: Apprentissage. ZDP. Développement. Étudiant. Potentialité.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ALVAREZ, Ana Maria Badra Maaz de Acosta; LEMOS, Ivana de Carvalho. O processo de aprendizagem: a influência do sistema nervoso no comportamento e assimilação de dados. **Psique, ciência & vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 28-31, [20-?]. Edição especial.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. et al. Avaliação Neuropsicológica dos sete aos onze anos. In:\_\_\_\_\_. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ASSIS, Árbila Luiza Armindo. **Influências da psicanálise na educação**: uma prática psicopedagógica. Curitiba: Editora Ibpx, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CAGLIARE, Luiz Carlos. A necessidade de compreender a história da linguagem. **Revista Ihu on-line**, São Leopoldo, n.207, p. 5-11, dez. 2006.

CRATO, Nuno. Contra a demagogia na escola. **Veja**, v. 46, n. 23, São Paulo, 5 jun. 2013, Edição Especial.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Interdisciplinaridade: participação de todos. **Psique, ciência & vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 24-27, [20-?], Edição especial.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, Alexandre. **Professores precisam parar com desculpas**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luis. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. **Estudos de psicologia**, v.15, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/epsic](http://www.scielo.br/epsic)>. Acesso em: 20 jan 2013.

MORAIS, Fabiano. A oralidade pede a palavra: como e por que respeitar a 'fala' do aluno na sala de aula. **Páginas Abertas**, São Paulo, Paulus, v. 36, n. 45, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. et al. A compreensão de Sistemas Simbólicos. In:\_\_\_\_. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUBINSTEIN, Edith. Em busca dos responsáveis: diante das dificuldades de aprendizado, um olhar mais aguçado sobre o sujeito na sua totalidade e complexidade. **Psique, ciência & vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 38-47.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. Ensino para compreensão. In:\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Leme. et al. A avaliação e a instituição escolar. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.