

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COMO FERRAMENTA DE TRABALHO DIDÁTICO

Sérgio Rodrigues de Souza

Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy (UK), sergiorodrigues52@hotmail.com

Sandro Dau

Faculdades Integradas São Pedro (FAES), sandro dau2008@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda o tema da didática. Sua relevância científica encontra-se no fato de que poderá lançar luz sobre um tema muito falado e pouco estudado com a devida profundidade científica. Promoverá um entendimento maior acerca das vivências cotidianas e das condições não formais de aprendizagem, como a experiência social. Sua relevância didática está no fato de auxiliar os professores no entendimento de uma proposta, que em muito pode auxiliar os profissionais na sua práxis. O objetivo é discutir como a teoria de Vygotsky colabora na execução do trabalho em sala de aula, considerando a realidade social dos alunos. A Zona de Desenvolvimento Proximal é produto de uma intensa investigação empírica, portanto, não pode ser considerada como uma atividade-meio nem como uma atividade-fim.

Palavras-chave: Levi Semenovich Vygotsky. Zona de Desenvolvimento Proximal. Zona de Desenvolvimento Potencial. Ensino-Aprendizagem..

THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AS A TOOL OF DIDATIC WORK

ABSTRACT: This article addresses the issue of teaching. His scientific relevance is the fact that it may shed light on a much talked about topic and little studied with proper scientific depth. We can say that promote greater understanding of the everyday experiences and non-formal learning conditions such as social experience. His didactic relevance lies in the fact assist teachers in understanding a pro-set, which can greatly assist professionals in their practice. The aim is to discuss how Vygotsky's theory collaborates in implementing the work in the classroom, considering the social reality of the students. Proximal Development Zone product is an intense empirical research, therefore, can not be regarded as an activity or as a half-activ-to-end.

Keywords: : Levi Semenovich Vygotsky. Zone of Proximal Development. Potential Development Zone. Teaching and Learning.

Introdução

A educação tem exigido cada vez mais qualificação e aprofundamento científico por parte dos profissionais que atuam neste campo e, com isso, muitas são as mudanças exigidas na estrutura de ensino e de aprendizagem a fim de atender a uma demanda por excelência na educação, na formação e nos pressupostos teóricos, que são apresentados, compreendendo que todos possuem um único objetivo: a formação de profissionais de excelência.

Infelizmente, ainda, tem-se a ideia fixa e engessada de que o mestre e seus supostos saberes é tudo o que interessa, para haver uma condição de aprendizagem eficiente e eficaz. A despeito de todo o discurso gerado e reproduzido *ad infinitum*, o foco continua no ensino e em quem ensina, a despeito de toda a panaceia em torno da descentralização do saber sacerdotal e iluminado do professor, bem como da valorização dos saberes trazidos pelos alunos de suas vivências cotidianas pré-escolares e mesmo aqueles produzidos por estes fora do ambiente acadêmico. Todo o arremedo de modernidade que envolveu as políticas educacionais não passou de um teatro de fantoches, que no máximo conseguiu não levar ninguém a nenhum lugar, e a educação continuou sendo uma forma de garantir a divisão de classes, excludente e ideológica, com um *modelito* idealizado de ensino e de aprendizagem.

Como elemento de construção didática - tendo em vista uma maior valorização do ser humano, assim como para buscar avanços técnicos e científicos - desponta a teoria de Levi Vygotsky (1896-1934), que deixou como legado máximo, a partir de uma contribuição respeitável à educação, elementos de estudo que partem do suposto saber do aluno, para uma concretização desse mesmo saber por meio de avaliações e um árduo e [quase] infinito trabalho educativo. Por conseguinte, aqui toma-se, com fins didáticos, a expressão *trabalho educativo*, como elemento disciplinador, em que o próprio aluno pode vir a tornar-se seu mentor e seu desafiante na busca de novos saberes, na construção de conhecimentos e

na consolidação de suas teses.

Como ponto de partida para entender o ambicioso projeto de educar, parte-se da teoria do russo Vygotsky, a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que neste trabalho busca-se compreendê-la como uma teoria pedagógica e muito mais como uma ferramenta didática, da qual os professores ainda têm feito um uso abusivo como teoria, que colabora na consolidação da Pedagogia como uma ciência autônoma. Ocorre que, muito mais do que isto, ela deve ser utilizada como um instrumento que, se utilizado de maneira eficiente, promove a eficácia do trabalho pedagógico, este que se consolida eficazmente, quando a aprendizagem significativa expressada pela criança é concretizada.

A Zona De Desenvolvimento Proximal

Para dar um ótimo encaminhamento a esta análise, far-se-á uso da *Zona de Desenvolvimento Proximal* que é, *a priori*, uma ideia apresentada pelo bielorusso Levi Semenovitch Vygotsky (1896 - 1934), o qual defende que esta é o estágio de desenvolvimento em que a criança somente consegue resolver os problemas/testes que lhe forem colocados contando com a ajuda de um adulto (mais especificamente, o professor/tutor) ou uma criança mais experiente no campo objetivado.

Há autores como Sardiñas (2015) que defendem a *Zona de Desenvolvimento Proximal* como sendo a distância que se encontra entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (FINO, *s.p.*).

Aqui é bem provável que haja um erro de localização dos objetos de análise, porque a zona potencial tem de situar-se entre o que a

criança é capaz de solucionar por si só e aquilo o qual não seja capaz de realizar sozinha, concluindo que esta é uma definição por demais simplória, que não colabora no esclarecimento da real dimensão do que seja esse espaço vazio a ser preenchido pelo próprio indivíduo aprendente, contando com o auxílio de um outro. Esta situação acaba por limitar a aplicação da *Zona de Desenvolvimento Proximal* como uma teoria a ser discutida e que não contribui em nada para ao avanço didático, como tem ocorrido na Academia, em vez de ser vista como uma ferramenta teórico-prática capaz de dar um suporte efetivo ao trabalho do professor.

A aprendizagem dos alunos ocorre por intermédio de diversas variantes, destacando a capacidade de simplificar os assuntos complexos que se apresentam aos alunos, não obstante além disso estar a condição na qual o professor tenha condições de identificar as potencialidades e reforçá-las, estimulando os aprendizes a manifestarem o que sabem acerca dos assuntos, que apresentam ora com pouco, ora com relativo, ora com muito domínio sobre o tema em pauta.

Essas atividades de estímulo têm como objetivo levar os indivíduos a questionarem seus próprios saberes, partindo para o processo de construção de seus próprios desafios. Nesse instante, o aprendiz transforma seu professor em um mediador de processos de aprendizagem significativos, porque aquilo que o incomoda deve ser resolvido pelo mestre sob pena de inquietação e ousadias, o que faz com que a zona de conforto deixe de ser confortável, porque a necessidade de saber [*mais*] leva o indivíduo da aprendizagem a movimentar-se em busca desse elemento, que é capaz de o satisfazer momentaneamente.

Os processos educativos representam o que há de mais amplo na práxis pedagógica porque ampliam os horizontes representativos da ação individual do professor que se transforma na ação coletiva de ensinar e aprender. Trabalhar com produções de conhecimentos novos partindo dos saberes coletivos é uma possibilidade, não uma certeza, porque a ciência não pode dar-se ao

luxo de acatar tudo que provém do senso comum sob o risco de perder sua essência, que é a investigação profunda dos fenômenos, uma vez que venham a transformar-se em fatos e incomodem a ordem natural.

Quando Vygotsky propõe que existe um espaço onde o próprio indivíduo, motivado por seu próprio esforço, possa atingir patamares mais altos, caracteriza-se como uma descoberta fenomenal, porém, a motivação não é algo intrínseco ao indivíduo. Ela depende de ações externas (sociais) que justifiquem sua internalização e manifestação por meio de ações individuais (intrínsecas). Isto somente leva a novas interrogantes de como o professor pode atuar como agente produtor e estimulador do conhecimento da criança nessa etapa de sua vida estudantil.

Falar que o professor deva ser um mediador do processo de aprendizagem do aluno é quase ridículo porque, para mediar alguma coisa, há que estar no meio, e, se ele faz isso, considera-se que há antes dele (professor) alguém que ensina ao aluno, considerando que, mesmo neste sistema, o educando continua como um agente da passiva, uma *tabula rasa* na qual será inscrito aquilo que alguém desejar; uma mera figura de barro a ser esculpida à imagem e identidade por alguém que não mais é o professor, uma vez que se encontra entre esse “alguém”, que pode ser a sociedade, a televisão, o computador pessoal, o livro, e aquele que, supostamente, aprende por si só.

Tal situação é impensável do ponto de vista educacional porque, para saber, há que travar contato com o real, de alguma forma, que seja empírica, virtual ou por meio de comunicação de um terceiro, gerando a possibilidade de um aprendizado informal e rudimentar acerca daquilo que foi objeto de ensino. O fato de ter presenciado uma determinada ação não faz de ninguém capaz de executá-la com perfeição, uma vez que toda ação traz em si uma tradição, um modo específico de fazer, de agir, e que somente

após o domínio da técnica pode-se dar ao luxo de dizer que foi capaz de modificá-la, alterá-la, aperfeiçoá-la até o ponto em que esteja apto para tal.

O conhecimento é algo que só se produz enquanto se busca, porém, para realizar esse feito, necessita-se questionar certos preceitos que promovem a quebra da harmonia entre os elos de um mesmo domínio cognitivo. Daí é que advém a necessidade de um estímulo constante na busca do saber. Os seres humanos tiveram necessidade de criar códigos para se comunicarem e expandirem seus correlatos cognitivos. A curiosidade é que é a mola que aciona toda a cadeia desenvolvimental da intelectualidade. Buscar formas de saciar essa modalidade enquanto se amplia é o grande desafio da educação neste momento histórico.

O conhecimento vai além de informações; é a ação, ou seja, é o que o indivíduo constrói (realiza, gera, produz) a partir de uma informação recebida, sendo que nem toda informação é capaz de transformar-se em conhecimento. E as perspectivas quanto à aprendizagem dinâmica, intrínseca e extrínseca, do indivíduo enquanto suposto sujeito do saber e responsável direto pela sua formação intelectual, leva-nos a inferir das palavras de Kant¹ que o grave problema que atravessa a educação é que não se educam as crianças para as situações que se hão de vir, busca-se, tão só e unicamente, prepará-las para as soluções imediatistas, tomando por base a filosofia de vida e a incapacidade dos adultos de lidarem com seus problemas instantâneos.

Vygotsky alerta para o fato de que fica-se tão aloprado com os resultados, que se acaba esquecendo de que o caminho percorrido para chegar aos resultados é que realmente fazem a diferença. Ao atingir os fins, já não se sabe que meios nortearam a excelência da conquista, e o que assistimos atualmente é a escola enquanto

instituição do saber se preocupando com o “ensino” e o “aprendizado”. Esquece-se de que entre ambos está a “aprendizagem”, e que esta deve ser o foco do trabalho. A escola tem se guiado pela interpretação errônea da máxima maquiavélica ‘de que os fins justificam os meios’. Os questionamentos que devemos levantar são ‘se essa aprendizagem está sendo significativa para o aluno e se esta modalidade didática está promovendo crescimento para o educador’.

Conhecimento nunca se dá em linha reta ou em degraus. Ele se forma a partir de uma espiral, que vai e volta num elo sem fim. Aprendizagem é tudo aquilo que o indivíduo aprende a partir da experiência, sobre si e sobre o mundo em torno, como resultado de treinamento formal ou não.

Ensinar é uma forma de promover encontros [quebrar barreiras]; quer seja do aluno com o novo, quer seja do próprio mestre com as peculiaridades, desafios e dificuldades inerentes ao ofício de educar. Ensinar é um ato científico que adentra um universo nunca antes explorado pelo educando e proporciona oportunidades de quebrar as cadeias subjetivas, que existem por razões alheias ao educando e ao educador. Aprender é uma forma de assimilar o concreto através de uma abstração sistemática, que possibilita ao sujeito sair de sua condição passiva para uma condição de sujeito ativo, atuante, onde promova o encontro do querer ser-aprender com o ser-saber.

Se se está a falar em práxis pedagógica, parte-se da ideia de que esteja baseada numa relação dialética entre a teoria e a prática, em que os saberes devem ser flexíveis ao ponto de permitir a inserção de saberes empíricos oriundos das vivências e experiências dos alunos, e o professor tenha total autonomia para explorar tais campos e outros mais vinculados aos ideais de formação integral do ser humano, capaz de permitir-lhe pensar por si só. Visto dessa forma, o currículo não pode ser uma

¹ Cf. KANT, Immanuel. *Pedagogía [1803]*. Barcelona (Espanha): Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2001.

estrutura rígida, pronta e acabada; deve ser visto como um documento educacional, uma ferramenta a mais de trabalho disposta a auxiliar os agentes educacionais nos processos de ensino-aprendizagem, aproximando, ao máximo possível, do que Antonio Gramsci (1891 - 1937) chamou de estrutura orgânica.

Trabalhando nesta perspectiva, fica bastante claro que

O professor é mediador e orientador do processo de aprendizagem e quem aprende é o aluno e tem várias consequências. Em primeiro lugar, implica rejeitar as pedagogias exclusivamente transmissivas, em que o professor apenas transmite e o aluno apenas recebe conhecimentos, como se ensinar “fosse botar alguma coisa na cabeça do aluno”. Em segundo lugar, implica também rejeitar a postura oposta, o chamado espontaneísmo, que isenta o professor de ação e condução do processo, na crença de que, afinal, o aluno aprende sozinho. E, finalmente, em terceiro lugar, significa levar o professor a assumir o lugar fundamental daquele que sabe o que ensina e, por isso, pode escolher, a cada momento, a estratégia mais adequada para promover uma aprendizagem de sucesso (COSTA VAL; MATA; TONELI, 2007, p.11).

Entende-se da fala supracitada que uma técnica exímia somente será capaz de tornar-se eficiente se o professor assumir a sua profissão como um dever, ou seja, deve estar imbuído de amplo domínio teórico acerca da matéria, que trata e ensina. Porque, uma vez dotado de conhecimento, saberá quando seu aluno mais precisa e quando este, definitivamente, não necessita de sua ajuda, não correndo o risco de ser vitimado pelo “não quero” do aprendiz.

Quando se refere à *Zona de Desenvolvimento Proximal* como uma ferramenta pedagógica teórico-prática, ressalta-se seu caráter investigativo exploratório e não discursivo, e tal conceito consolida-se no fato de que o referido espaço encontra-se após exaustiva exploração de 2 (dois) outros elementos, também, teórico-práticos: a *Zona de Desenvolvimento Real* e a *Zona de*

Desenvolvimento Potencial.

Com isso, busca caracterizar a ciência pedagógica como uma atividade pragmática, utilitarista e com sua própria forma de busca por novos rumos na execução dos procedimentos didáticos necessários aos avanços técnico-científicos, que fazem pressão sobre os meios educacionais formais.

A *Zona de Desenvolvimento Real* é o espaço cognitivo no qual o aluno é capaz de resolver os problemas sem a necessidade de auxílio de outrem. Mas, para ter-se a certeza desse elemento, o professor deve lançar mão de instrumentos avaliativo-diagnósticos. Para tanto, a diagnose epistemológica deve ter como referência parâmetros de base, rigorosamente científicos, ou seja, devem encontrar-se embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (estes referentes às séries/anos que se deseja avaliar), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em estudos científicos confiáveis, validados no meio acadêmico formal, bem como respeitando a idade cronológica das crianças. E a idade psicológica, lógica, existencial, social, cultural, etc.

Em hipótese alguma, a avaliação diagnóstica pode ser elaborada tendo como parâmetro referencial a “experiência” do professor e seu alto grau de ‘achismo’ ou o grau de “dever” imposto aos alunos pela sua douta sapiência: ‘já deveriam saber/dominar isto ou aquilo...’ Deve-se ter em conta que ele está a realizar uma investigação empírica, logo, a resposta provém do objeto, e não de seu valor pessoal.

Muitos trabalhos que tenderiam a ter grandes êxitos são acometidos pelo fracasso eminente e inexorável por falta de preparo dos técnicos, no caso específico aqui tratado, os professores, que baseiam sua prática profissional em tabelas de saberes (*sic*) elaboradas por algum funcionário qualquer sem preparo técnico para tal tarefa, a partir de seu achismo e nenhuma base científica. Entende-se aqui que a práxis educativa é uma técnica, e as teorias utilizadas, de igual forma, são técnicas, e os

instrumentos de ensino-aprendizagem dependem de habilidade técnica, para sua ampla e correta utilização; o que, por fim, leva à inevitável compreensão de que se os resultados não são satisfatórios ou negativos, a falha é do técnico.

Uma vez detectado pelo professor, o nível real de saberes/conhecimentos dos alunos, passa-se ao próximo estágio, que é o de detectar as potencialidades/experiências não expressas, por ele, no exame diagnóstico. Em hipótese alguma, pode-se já, de antemão, deduzir, a partir do exame diagnóstico, o que o aluno sabe/não sabe diretamente, peremptoriamente, sem realizar uma profunda análise da situação, porque, como, muito claramente: “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991, p.58), ou seja, a Zona de Desenvolvimento Real pode ser considerada uma atividade-fim, porque “determina” por intermédio de investigação diagnóstica empírica o ponto em que o aluno se encontra em seu desenvolvimento cognitivo, entendendo que *atividade-fim* “refere-se a tudo que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula” (PARO, 2002b, p.75).

Deve-se sempre ter em mente que a avaliação/exame diagnóstico tem caráter instrumental, portanto trata-se de uma ferramenta de trabalho pedagógico, que possui uma dupla função:

- ✓ A primeira é determinar o que não necessita ser trabalhado, efetivamente, em sala, considerando que os alunos já conhecem e dominam tal conteúdo, e sua repetição, tão somente, causaria enfado neles, não despertando motivação nem mesmo contribuindo para maiores avanços acadêmicos.
- ✓ A segunda é abrir precedentes com a

finalidade de buscar saber aquilo que o aluno sabe, porém, não sabe que sabe, ou aquilo que ele julga saber, mas, de fato, não sabe.

Aqui, neste ponto, o professor estaria entrando na Zona de Desenvolvimento Potencial, que é onde deve e que realizará um trabalho profundamente empírico, porque partirá de sua experiência docente (da sua práxis), a fim de detectar aquilo, que eles aprenderam por meios formais e informais, em convivência com grupos de adultos ou com crianças mais experientes, lançando mão de estratégias que provoquem a busca interior, por parte do educando, na solução dos problemas colocados, tendo como perspectiva de valor profissional o entendimento acerca do “desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem como processos humanos interiores, que se põem em movimento e evoluem a partir da mediação social, nos contextos de interação humana” (COSTA VAL; MATA; TONELI, 2007, p.05).

Em se tratando da Zona de Desenvolvimento Potencial, há que considerar que a criança já chega ao ambiente escolar formal, letrada, e que esse processo de letramento ocorre *ad infinitum*, começando com o próprio ato do nascimento, o que o refere como uma ação intrínseca e estritamente empírica. Sem um contato físico (empírico) com o objeto (significante), não há como o indivíduo formar um caráter simbólico (conferir um significado) linguístico social acerca do referido objeto. A esse respeito, Vygotsky salienta que

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1991, p.56).

No entendimento da fala supracitada, tem-se que todo o ambiente vivencial fornece e mesmo promove algum tipo de ensinamento aos indivíduos ali imersos. O erro crasso da interpretação está em considerar que a criança persiste como *tabula rasa* por toda a vida. Logo, as ideias propostas pelo autor expõem uma necessidade de melhorar a escola para a investigação empírica e uma [maior] autonomia, senão [uma determinada] independência nos seus processos avaliativos, inferindo, assim, que “este pressuposto teórico nos leva a pensar que o papel do professor é criar situações que favoreçam o trabalho intelectual dos alunos, de modo a, num plano mais amplo, orientar o desenvolvimento dos estudantes” (COSTA VAL; MATA; TONELI, 2007, p.11).

Vygotsky fala, ainda, que os educadores têm dado muita ênfase ao aprendizado, desprezando a aprendizagem, esquecendo que é esta que realmente interessa, pois o conhecimento não é algo pronto e acabado. Deve-se lembrar que um representa o final de um processo, enquanto a aprendizagem representa o processo como um todo, como algo a ser definido e em permanente mutação e construção.

A despeito disso entenda-se que, quando a criança adentra no ambiente educacional formal, já vivenciou situações concretas de aprendizagem evidenciadas em seu meio. Portanto, quanto mais ricas forem tais experiências, maiores as possibilidades de avanços acadêmicos em termos de aprendizagem abstrata, o que enfatiza a necessidade de o professor ter que lançar mão de atividades-meio com o intuito de diagnosticar o conhecimento potencial de seus alunos, entendendo, com isso, aquilo que ele é capaz de resolver, utilizando, para tanto, alguns *insights*.

Na concepção de Vitor Paro, *atividades-meios*: “São aquelas que embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como

viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula.” (PARO, 2002b, p.72).

Tais atividades buscam fomentar a prática reflexiva, mobilização de saberes não expressos, elucubrações mentais, investigação profunda, busca de apoio nos colegas, o que leva, ao fim, a uma rede de conexões sociais e descobertas de potencialidades antes não expressas e, obviamente, não detectadas. Os objetivos propostos são apresentados de tal forma, que o aluno crie autonomia com relação aos seus anseios acadêmicos, deixando, definitivamente, de lado a dependência obsessivo-compulsiva que a maioria apresenta com relação ao professor. Este, em um processo saudável e equilibrado de ensino-aprendizagem, deve agir como uma luz para os momentos de trevas, que assolam os caminhos de busca do educando. Da forma como tem sido trabalhado, o papel do professor tem sido, muitas vezes, o de muleta: quando o aluno deixa a Academia, sai aleijado intelectualmente, sempre dependendo de seu mentor, para dar um passo inseguro.

A ação prático-pedagógica deve começar lançando desafios, relativamente fáceis, elevando o grau de dificuldade, à medida que se mostrarem capazes de solucionar os problemas, uma vez colocados. Não se sabe por qual motivo tal fato não é seguido. Sem embargo

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 1991, p.57).

Nesse fragmento, o autor confronta o determinismo, que foi marca registrada das teorias de Jean Piaget (1896 - 1980) e que, tão

duramente, é criticado por Howard Gardner (1994). Mas a matéria sobre a qual se debruça aqui é a busca por uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja eficiente. Nesse sentido, ela deve passar por descobertas que se encontram para além do esperado pelo investigador, que, coincidentemente, é o próprio regente da turma. Mais adiante, o cientista russo aventura que, a fim de chegar a conclusões seguras sobre o que ensinar às crianças e como fazê-lo,

Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1991, p.57).

O outro nível seria o que pode ser chamado de desenvolvimento potencial, o que a criança/aluno seria capaz de resolver sob alguma forma de estímulo. Deve-se sempre ter clara a ideia de que a criança se vale da fase do concretismo. Concreto que quer dizer *construir junto com*, ou seja, ela necessita de um processo que a habilite a ter apoio constante de um adulto ou educador/tutor e todo um aparato de suporte, uma vez que a capacidade de abstrair da criança ainda se encontra em formação. Entendendo, assim, que a inteligência infantil é o que pode ser classificado como inteligência concreta. Desse modo, os desafios lançados a ela devem estar em consonância com sua capacidade de entender, mentalmente, e de forma empírica, o mundo que a cerca, isto é, utilizando uma didática mais próxima à sua realidade vivencial.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é produto de uma intensa investigação empírica, portanto, não pode ser considerada como uma atividade-meio nem como uma atividade-fim: tal porque ela é um campo no qual o professor

irá, definitiva e efetivamente, “ensinar”, atuar como mestre, e o aluno, literalmente, como aprendiz, uma vez que não sabe, ainda, como resolver os problemas a ele apresentados, considerando que não compreende os processos cognitivos necessários à sua resolução.

Ao chegar a essa fase do desenvolvimento, todos os recursos disponíveis a que a criança tinha acesso já têm, obrigatoriamente, que estar esgotados. E enfatiza-se tal porque: “Se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1991, p.57).” Deixando claro que, enquanto a criança está envolvida em suas buscas e soluções, ainda se encontra na zona de desenvolvimento potencial, o que caracteriza a continuidade das investigações acerca dos limites da criança em termos cognitivos.

Muitos pesquisadores vivem em busca da criança gênio, do prodígio, e tendem a considerar como avanços cognitivos tão somente aquilo que têm como balizamento os seus próprios conceitos de evolução, sabendo que já perderam a noção do que seja aprendizagem significativa para uma *criança*. Neste mesmo sentido, Vygotsky (1991) ressalta que: “Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. [...] Mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (p.57).

O desenvolvimento intelectual de uma

criança segue padrões bastante diferentes do que são capazes de aventar os adultos. Estes balizam tal evolução com base em suas próprias desenvolvuras, presumindo e determinando às crianças facilidades naquilo em que apresentam amplo domínio, e dificuldades nos assuntos em que não possuem domínio. Feita dessa forma, a educação não caminha em sentido a promover o enriquecimento dos saberes, antes os mantém limitados às capacidades dos indivíduos que elaboram as diretrizes e conteúdos que compõem os currículos. Porém, estes não são capazes de fornecer receitas prontas ou meios que devam ser utilizados; antes, seu papel fundamental é sinalizar as necessidades dos novos tempos, trazendo variedade de opções, o que caracteriza o currículo como sendo o desenvolvimento de um processo de permanência, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, considerando, ainda, que na práxis pedagógica, o currículo escolar tem ação direta e indireta na formação e desenvolvimento intelecto-cognitivo do aluno.

Por fim, tem-se que a educação formal necessita de quebrar grandes paradigmas, de maneira a poder conferir *status* de centros de excelência às escolas e aos professores o devido *respeito* por seu trabalho. E a quebra de alguns destes, somente, dar-se-á por meio da busca incessante por métodos de ensino-aprendizagem capazes de atender as demandas das crianças.

Considerações Finais

A educação é um aspecto essencial, permanente, necessário, inevitável da vida humana, porque é por intermédio dela que se busca alcançar o conhecimento. Para que a educação seja bem compreendida, deve, antes de tudo, ser bem exercida, e, para tanto, tê-la na conta de investigações empíricas, fazendo uso de ferramentas didático-pedagógicas capazes de propiciar avanços reais nos procedimentos de desenvolvimento intelectual e cognitivo aos

alunos-aprendizes, o que presume ver o homem na precisa medida como indivíduo, como ser biológico e como ser social, em outras palavras, todo homem é educado, porque é um ser social. Portanto, a educação é uma consequência necessária nascida a partir da evolução e complexificação da sociedade humana.

A educação no Brasil atravessa um momento de transição e grande desenvolvimento e, paradoxalmente, de grande entrave. Os avanços são na oferta de maiores quantidades de vagas nas escolas, porém, tal situação confrontou com a formação precária dos profissionais, que atuam, diretamente, no ensino das crianças. Alia-se a isso a miríade de soluções apresentadas por especialistas de áreas alheias à educação, para um problema que somente pode ser solucionado com ações concretas e diretas, e muita investigação e observação empírica. Mas, desde os tempos da colonização [1808] que o processo educacional no Brasil é feito com arredondamentos [*meio que*] à força, com uma tendência focada no “não-pensar”, ou, no máximo, no “pensar cristalizado”; na não desenvoltura do raciocínio dialético, o que culmina em uma sociedade preparada para o “não argumentar”.

Percebe-se que a ideologia, cultura e poder, que no currículo apresentam-se configurados são determinantes no resultado educacional, que produzirá uma nova forma de possibilitar o entendimento e a participação dentro da comunidade escolar, promovendo a comunicação entre os pares (professor/aluno, professor/supervisor), a qual deve conter informações corretas e abundantes a respeito do assunto a ser tratado, para que assim possa reivindicar outras alternativas, opinar sobre o que deve ser resolvido de fato e não apenas concordar com uma solução preestabelecida.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sóciopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula, relacionando princípios e

operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Junto com tudo isso há a necessidade de uma poderosa e eficaz ferramenta de ensino-aprendizagem, o que aqui se trabalhou com a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, desenvolvida por Vygotsky a partir de suas observações. As fases descritas existiam antes dele e existirão por toda a eternidade humana, logo, o que ele fez, prodigiosamente, foi classificá-las e determiná-las, utilizando para tal uma nomenclatura. Em hipótese alguma trata-se de um produto patenteado, ao qual não se pode lançar mão na práxis pedagógica cotidiana.

A zona de desenvolvimento proximal enquanto teoria provou ser uma articulação possível de diversos campos de conhecimento, a partir de eixos conceituais. Uma metodologia importante de trabalho didático é a que se dá através de conceitos, como tempo, espaço, dinâmica das transformações sociais, a consciência da complexidade humana e da ética nas relações, a importância da preservação ambiental, o conhecimento básico das condições para o exercício pleno da cidadania. A articulação do currículo a partir de conceitos-chave, sem dúvida, dá uma organicidade ao planejamento curricular.

O homem é a única criatura, dentre todas as espécies conhecidas que habitam a Terra, que possui capacidade para melhorar seu próprio conhecimento. Os animais podem aprender algumas coisas, mas nunca progridem além de certo ponto. As aves constroem ninhos, as abelhas constroem colmeias, os castores constroem açudes, mas nunca aprendem a melhorar estas estruturas, enquanto o ser humano, dadas suas habilidades mentais, evolui e ainda possui a capacidade de compartilhar seus feitos e descobertas por meio da comunicação e, também, de aprender, utilizando os diversos recursos disponibilizados a ele pela natureza. Daí a riqueza das possibilidades proporcionadas pelos contatos e pela interação social.

Bibliografia

COSTA VAL, Maria da Graça; MATA, Maria Aparecida da; TONELI, Neiva Costa. *Conhecer a Leitura Escrita, Ler Textos Com Compreensão*. Belo Horizonte: UFMG/SEE-MG, 2007.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente - a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002b (b).

SARDIÑAS, Jorge Luís Gotay. *Comunicación personal*. La Habana: Universidad de Ciências Pedagógicas “Enrique José Varona”, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.