

# A “AJUDA DO OUTRO” NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: EM BUSCA DO SENTIDO ATRIBUÍDO POR PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tereza Cristina Leandro de Faria (UFRN)

GT 02 -Formação de Professores

## INTRODUÇÃO

A publicação no Brasil das obras *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987), de Lev S. Vygotsky, traz como consequência a utilização de suas idéias na educação brasileira. De acordo com Mainardes e Pino (1999), no final da década de 1980 e início da década de 1990, algumas redes de ensino já se basearam em seus princípios para a definição de propostas curriculares. A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1997, veio reforçar a utilização das idéias de Vygotsky. A introdução geral desse documento alerta que, para a estruturação da intervenção educativa, é de fundamental importância distinguir no aluno o nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial.

Em se tratando de Natal, Rio Grande do Norte, a utilização concretiza-se, dentre outras formas, na Ficha do Desenvolvimento do Aluno, Ciclo de Alfabetização, da Prefeitura Municipal, documento em que se solicita ao professor explicitar o que o aluno “faz com ajuda” e o que o aluno “faz sem ajuda”. Vale salientar que, nessa questão, estão implícitos ou explícitos os níveis anteriormente mencionados, partes integrantes do conceito de zona de desenvolvimento proximal teorizado por Vygotsky. A preocupação com as referências vygotskianas está ligada ao interesse de se trabalhar a formação integral da personalidade das crianças, e essa perspectiva teórica propõe o desenvolvimento dos indivíduos através da sua inserção social como sujeitos da história.

Na escola onde trabalho, a dificuldade dos professores com o preenchimento dessa ficha chamou a minha atenção para essa questão, o que foi reforçado ao realizar leituras sobre o trabalho de Vygotsky e tomar conhecimento não só de que ele propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal quando fez uma análise crítica dos testes de inteligência utilizados no Ocidente, no marco de suas preocupações com o desenvolvimento humano, como também de que, em suas obras, não são encontradas experiências didático-psicológicas que justifiquem se pensar sua instrumentalização em sala de aula. Na minha opinião, uma melhor compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal exige reflexão e diálogo com outros teóricos da escola histórico-cultural, tais como Leontiev (1985), Galperin (1986) e Talízina (1988, 1986).

Em suas pesquisas sobre a formação de conceitos, Galperin (1986, p.228) comentou as limitações para formar conceitos nas crianças, segundo os princípios de zona de desenvolvimento proximal, devido à complexidade de se determinar o desenvolvimento potencial:

O método de determinação da zona de desenvolvimento proximal, de acordo com a diferença entre o cumprimento independente e a atividade conjunta com adultos, complicava o esquema, mas não eliminava essa limitação do princípio.

É importante mencionar que, para a Escola Psicológica Soviética Pós-Vygotsky, foi um desafio metodológico aplicar o conceito no contexto da prática pedagógica; entretanto observo como, a partir dos “princípios metodológicos vygotskianos”, se tem instrumentalizado o conceito de zona de desenvolvimento proximal para criar situações de

aprendizagem em colaboração, o que reduz, erroneamente, a “ajuda do outro” à simples transmissão de conhecimentos da criança que sabe à criança que não sabe.

Meu trabalho com professores tem possibilitado observar que a “ajuda do outro” na aprendizagem passou a ser uma estratégia de grande importância na prática docente. Mesmo não sendo uma novidade, constata-se, atualmente, que a utilização dessa estratégia tem sido fundamentada teoricamente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, discutido nos textos de Vygotsky. Procuro mostrar, no entanto, como essa perspectiva pode levar a distorções da própria concepção vygotskyana sobre o desenvolvimento, caso não sejam levadas em consideração as relevantes contribuições dos teóricos anteriormente mencionados.

Diante essa situação, surgiu o meu interesse em investigar o sentido atribuído pelos professores à “ajuda do outro” no contexto da sala de aula. Esse objetivo geral está dividido em: a) identificar o sentido que os professores atribuem a “ajuda do outro” e b) caracterizar os fundamentos epistemológicos que se encontram implícitos ou explícitos no sentido atribuído à “ajuda do outro” pelos professores. Acredito que, procurando saber o sentido que eles atribuem a essa questão, possa ser possível chamar a atenção para a continuidade dos trabalhos de Vygotsky, efetivada por antigos colaboradores e seguidores, sobretudo Leontiev e Galperin.

Vale salientar que a profissionalização do trabalho do ensino requer, dentre outros fatores, um corpo de conhecimentos validado pelas pesquisas e outro em construção capaz de proporcionar ao professor referências para o agir competente e profissional. Assim sendo, visualiza-se a importância desse estudo quando se propõe esclarecer questões que possam vir a contribuir para a construção da base de conhecimentos possível de referendar o trabalho do professor como profissional.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA**

Vygotsky viveu 38 anos para legar à posteridade uma “teoria psicológica”. Para Duarte (2001), Moreira (1999), Pozo (1998), Núñez e Pacheco (1997), a obra de Vygotsky, elaborada em um curto espaço de tempo, nas décadas de 1920 e 1930, é de grande importância para a Psicologia da Educação, além de ter “revolucionado” o próprio objeto de estudo da Psicologia e, conseqüentemente, seus métodos. A curta vida de Vygotsky e de seu programa de pesquisa levou alguns autores a reconhecerem a sua teoria como incompleta. Apesar de ter sentido, pode ser injusto querer de Vygotsky respostas para diversos problemas que emergem da própria teoria; assim sendo, o enfoque histórico-cultural implica um sistema teórico em desenvolvimento.

A tese de Vygotsky de que todas as funções psicológicas superiores têm origem nas interações sociais, através de processos mediados que proporcionam a internalização de instrumentos e signos, converte a aprendizagem na condição para o desenvolvimento dessas funções, principalmente quando efetuadas na zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1998, p.112):

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.

A zona de desenvolvimento proximal fornece valiosas informações a educadores, na medida em que coloca a descoberto o curso interno do desenvolvimento do aluno, permitindo ao professor orientar a instrução não para processos de maturação que já foram completados, mas para aqueles que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a se

desenvolver. Por outro lado, para Pozo (1998), essa idéia faz com que a posição de Vygotsky a respeito da aprendizagem resulte atual, uma vez que coloca os processos de aprendizagem em estreita relação com a instrução, área destacada pela psicologia cognitiva da atualidade, além de fazer com que as idéias de Vygotsky tenham expressiva relevância para a educação requerida pelas demandas atuais.

O trabalho em sala de aula com a zona de desenvolvimento proximal requer do professor, dentre outros requisitos, o conhecimento dos estágios evolutivos da criança e a capacidade para planejar mudanças qualitativas dessas etapas através do ensino. Apesar de cada uma delas ser única, isso não impede que as crianças compartilhem características comuns em se tratando de habilidades e de uma parcela de conhecimentos. Assim sendo, a instrução deve ser construída sob a dialética das características comuns e individuais, levando em consideração que elas apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender. O trabalho com a zona de desenvolvimento proximal constitui-se como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem das crianças. O importante no processo de ensino é estudar as possibilidades e assegurar as condições (sistemas de relações, tipos de atividade) para que a criança se desenvolva com a colaboração de professores ou colegas mais capazes em um nível superior (cognitivo e afetivo) de sua personalidade. Tomando como ponto de partida o que a criança ainda não pode fazer sozinha, organiza-se a passagem ao domínio independente das suas funções intelectuais.

Mas o que significa no contexto da teoria histórico-cultural “a ajuda do outro”? O que as crianças não podem fazer sozinhas? Para essas perguntas não existem respostas únicas. Diferentes pesquisadores têm procurado estudar o desenvolvimento das crianças na base da zona de desenvolvimento proximal. A prática escolar tem incorporado as implicações metodológicas desse conceito à aprendizagem colaborativa. No entanto, considero que as respostas a essas perguntas, a partir da perspectiva do enfoque histórico-cultural, devem incorporar-se às contribuições teóricas de Leontiev (1985) e Galperin (1986).

Leontiev desenvolve a “teoria da atividade” para superar as limitações apontadas às idéias vygotskianas sobre a formação das funções psicológicas superiores. Para ele, o importante não é a linguagem, mas os tipos específicos de atividade que requerem o uso da linguagem. Leontiev e seus colaboradores desenvolvem uma teoria “sistêmica” da atividade humana, a sua estrutura invariante. A aprendizagem é concebida como uma atividade com elementos estruturais: objeto, objetivo, motivos, base orientadora da ação, sistemas de ações, meios (instrumentos) e produto. Esses estudos identificam três momentos importantes da atividade humana: orientação, execução e controle. Quando uma criança aprende, deve ter consciência do tipo de atividade (e sua estrutura) que lhe garante a solução de tarefas e problemas. O conhecimento da estrutura dessa atividade contribui para reconhecer os avanços e as limitações na solução das tarefas, tornando consciente o processo de aprendizagem.

O estudo mais detalhado dos processos de formação da atividade interna a partir da externa, com o papel de cada momento funcional da atividade e das transformações das ações externas em internas, segundo indicadores de qualidade (generalização, consciência, independência etc.), foi desenvolvido por Galperin (1986). Ele focalizou o papel da atividade de orientação-pesquisa que tem lugar no plano das representações mentais e a sua definição como o objeto de estudo da Psicologia. Galperin elaborou a teoria da assimilação das ações mentais para descrever o processo de internalização que caracteriza a aprendizagem. Nessa teoria, a aprendizagem consciente depende do tipo de Base de Orientação da Ação (doravante, B.O.A.) que o sujeito constrói para executar a atividade. A B.O.A., como modelo mental da ação (atividade), possibilita conhecer o que fazer, como fazer e em quais condições fazer. Qualquer ajuda que o sujeito recebe do outro passa pela interação com a B.O.A. construída e com a sua reformulação. Como explica Kalmikova (1986, p.335):

Quando existe um elevado nível de conscientização das operações mentais, tem lugar um relatório verbal adequado do processo de solução do problema, uma consideração, tanto positiva quanto negativa da informação que chega de fora, questão que possibilitará aprender sobre a base da experiência própria e dos próprios erros e de corrigir a atividade, avaliando os erros, atividade relacionada com a auto-avaliação dos resultados.

Pesquisas atuais no campo da psicologia cognitiva sobre a zona de desenvolvimento proximal, como as de Gallimore e Tharp (1996), identificam quatro etapas para garantir a auto-regulação cognitiva e a construção de conhecimentos. Essas pesquisas podem ser relacionadas com as contribuições teóricas de Galperin, para se compreender a “ajuda do outro” na aprendizagem.

As funções psicológicas superiores, que fazem parte da herança social e cultural recebida pela criança, movem-se do plano social ao plano individual, do interpsicológico ao intrapsicológico, da regulação social à auto-regulação. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança gradualmente vai passando a exigir menos assistência ao seu desempenho, na medida em que aumenta a sua capacidade de auto-regulação. Assim sendo, o progresso que ocorre nessa zona de desenvolvimento proximal – do desempenho com ajuda ao desempenho sem ajuda, ou seja, auto-regulado – se processa de forma gradual, através de quatro estágios.

No estágio I, o desempenho da criança é assistido por indivíduos mais capazes. Antes que as crianças possam operar de forma independente, elas precisam da ajuda de pessoas mais experientes, tais como pais, professores e mesmo colegas. A quantidade e a natureza dessa regulação vão depender da idade da criança e da tarefa a executar. O estágio I é percorrido quando o desempenho da tarefa é assumido pelo aluno. É um resultado que é atingido aos poucos, sujeito também a “idas e vindas”.

No estágio II, o desempenho é auto-assistido. A criança é capaz de realizar uma tarefa sem assistência externa, entretanto isso não significa que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado. A regulação pode ter passado do adulto falante para a criança, mas a função de controle ainda existe sob a forma do discurso autodirigido.

No estágio III, o desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado. A execução da tarefa torna-se amena e integrada, sinal de que ela foi interiorizada e automatizada. Não há mais a necessidade da assistência de uma pessoa mais capaz, ou mesmo de auto-assistência. Vygotsky descreveu esse estágio como os frutos do desenvolvimento, entretanto também o descreveu como fossilizado pela rigidez e distanciamento da mudança social e mental.

No estágio IV, a desautomatização do desempenho conduz a um retorno à zona de desenvolvimento proximal. Nos indivíduos, ao longo da vida, o aprendizado segue as regras e seqüências da zona de desenvolvimento proximal – da assistência externa a auto-regulação – e a elas retornando diversas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades. É importante levar em conta que a desautomatização e o retorno ocorrem de maneira tão regular que passaram a constituir esse quarto estágio do processo normal de desenvolvimento. O modelo dos quatro estágios da zona de desenvolvimento proximal, explicado por Gallimore e Tharp (1996, p.180), que não estão entre os teóricos da Escola Histórico-Cultural mas que procuraram uma explicação para esse processo, pode ser resumido no esquema em anexo.

Traçando-se um paralelo com a teoria da assimilação de Galperin, pode-se dizer que o estágio I corresponde à etapa de construção da B.O.A., na qual o aluno atua sob a orientação de pais, professores e colegas mais experientes na construção do modelo da atividade que realizará. É uma etapa em que o aluno dispõe dos conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a realizar, os meios de controle e os limites de aplicação para a execução da atividade. Para Talízina (1988), o processo de

ensino orientado na zona de desenvolvimento proximal não pode se reduzir à comunicação entre quem ensina e quem aprende; é necessário considerar a prática, a experiência e as ações do indivíduo que aprende. O papel do outro na ajuda para a aprendizagem se explica pelas relações que esse outro estabelece com a B.O.A. construída por quem aprende, e quem aprende deve ter consciência do modelo de atividade que planejou como orientação. Quem aprende, deve ter “consciência do que não sabe” para poder reelaborar a B.O.A. com a ajuda do outro; do contrário, a aprendizagem é “mecânica”, sem reflexão, questão que limita a auto-regulação da aprendizagem no trânsito à ação interna ou mental. Na teoria da assimilação das ações mentais de Galperin, podem-se encontrar subsídios teóricos para explicar os mecanismos cognitivos da “ajuda do outro” na aprendizagem em colaboração.

O estágio II corresponde às etapas material ou materializada e à da linguagem externa. Nesse momento, o aluno realiza a ação com o objeto de estudo representado de forma material ou materializada, no plano externo, de maneira detalhada, realizando todas as operações que entram na composição da atividade. A forma material ou materializada combina-se desde o princípio com a verbal, pois os alunos formulam em linguagem externa tudo o que realizam materialmente. A regulação da ação por parte do aluno ocorre com o auxílio da percepção da situação. É um momento de reflexão e discussão, durante a realização da atividade, o qual contribui para a tomada de consciência da aprendizagem.

Os estágios III e IV correspondem à etapa mental, a do trabalho independente do aluno, quando ele deixa de basear-se em signos externos e começa a apoiar-se em recursos internos interiorizados e automatizados.

A explicitação de como ocorre a passagem do desempenho com ajuda ao desempenho sem ajuda serve para demonstrar como é necessária a assistência, de várias maneiras, ao desempenho do aluno para que ele avance no domínio de sucessivas habilidades pela zona de desenvolvimento proximal.

Essa constatação oportuniza um questionamento: por que há tão poucas escolas proporcionando um ensino dessa natureza? Segundo Gallimore e Tharp (1996, p.182):

A resposta reside na constatação de que os professores não desenvolveram sua capacidade de prestar assistência ao desempenho de seus alunos. Uma visão do ensino como desempenho assistido não está suficientemente presente no plano interpessoal da escola para sustentar, manter ou mesmo reconhecer o ensino, quando ele ocorre. Uma análise vygotskyana das escolas pode fazer com que uma teoria da escolarização se aproxime e dê as mãos a uma teoria do ensino.

Por outro lado, há escolas que utilizam os princípios metodológicos do conceito de zona de desenvolvimento proximal nas práticas de ensino e de avaliação sem uma clara compreensão dos conteúdos e da extensão desse conceito, patrimônio de uma escola teórica e não de um só pesquisador. Essa é uma manifestação da visão errada de ciência, ou seja, de se considerarem os conceitos fechados às reformulações e de se atribuir a produção científica a indivíduos isolados.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

**Contexto da pesquisa** – Fazem parte do estudo 14 professoras concluintes do curso de Pedagogia em regime especial da UFRN. Com idades variando entre 34 e 54 anos, possuem de 10 a 29 anos de experiência no magistério. Das 14 professoras, 12 lecionam no 1º ou 2º ciclo, 01 leciona na Educação de Jovens e Adultos e 01 na alfabetização, em escolas da rede pública estadual e municipal.

**Procedimentos** – Para a caracterização do “sentido” atribuído pelas professoras à “ajuda do outro” na sala de aula, foram utilizados: um questionário escrito com cinco questões abertas e uma entrevista. O questionário foi aplicado com a intenção de verificar o primeiro nível de elaboração dos discursos das professoras a respeito de como acontece a “ajuda do outro” na sala de aula. A entrevista pretendeu esclarecer e apreender os argumentos utilizados pelas professoras no questionário. Para a análise das informações obtidas, foi utilizada a análise de conteúdo para categorizar as respostas. Os resultados dos instrumentos aplicados foram cruzados para inferir o sentido relativo à “ajuda do outro” na sala de aula.

Segundo Núñez e Ramalho (2002), na pesquisa educacional as categorias simbólicas são construídas em contextos diversos adquirindo significados e sentidos diferentes, daí ser necessário se manifestarem, de forma explícita ou implícita, os marcos teóricos para que se possa compreender em que sentido os argumentos são tratados tendo em vista facilitar a comunicação entre os diversos pesquisadores. Assim sendo, faz-se necessário esclarecer o que está sendo considerado “sentido” neste estudo.

Na análise que Vygotsky (1998) realizou entre pensamento e linguagem, destacou-se a questão do significado e do sentido. Para o autor, o significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Quanto ao sentido, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Sobre a questão dos sentidos, José Saramago, no livro *Todos os nomes* (apud SPINK, 2000, p.7), afirma:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

Para Spink e Medrado (2000, p. 41):

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mas precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

O sentido, para Vygotsky, é uma construção individual; para Spink e Medrado (2000), uma construção coletiva, o que se aproxima do conceito de significado de Vygotsky. Neste estudo, assume-se a posição defendida por Vygotsky.

**Resultados** – No questionário, as professoras informantes, nomeadas pelas letras do alfabeto de A a O, quando indagadas sobre como organizam a “ajuda do outro” na aprendizagem das crianças, responderam: (03) colocando a que sabe mais para ajudar a que sabe menos; (07) organizando os trabalhos com as crianças divididas em duplas ou trios; (01) intervindo e explicando as regras da cooperação; (01) vendo a necessidade de cada aluno e (02) separando os alunos pelos níveis de conhecimento. Ao serem perguntadas sobre o que deve fazer a criança que sabe mais para ajudar a que sabe menos, responderam: (05) orientar

o colega, mas não fazer por ele; (04) dirigir a tarefa e transmitir recursos e idéias; (03) incentivar e trocar idéias e experiências; (01) procurar retirar da que não sabe a resposta correta e (01) estimular a cooperação entre colegas. Em se tratando sobre o que deve fazer a criança que menos sabe quando recebe a ajuda da criança que sabe mais, responderam: (05) prestar atenção à explicação e aos exemplos dados; (01) desenvolver tarefas com menor dificuldade; (01) não esperar que a que sabe mais resolva por ela; (01) compreender que seu raciocínio deve ser revisado; (01) estudar e participar mais das atividades; (01) aceitar a ajuda como uma troca de experiências e idéias; (01) que não deve adotar uma postura de comodista e baixa-estima; (01) que procurar demonstrar o que está aprendendo; (01) encarar como uma troca de experiência e (01) perguntar mais e retirar dúvidas.

Na entrevista, ao procurar-se obter maiores esclarecimentos sobre como se processa a “ajuda do outro” na sala de aula, responderam: (05) a criança que domina o assunto ajuda a que não sabe orientando, lendo e fazendo questionamentos; (01) a mais adiantada ajuda mostrando onde encontrar as respostas da atividade; (04) a que sabe mais ensina demonstrando como se faz; (01) a criança que sabe mais faz a tarefa e a outra observa, depois ensina a que não sabe explicando, demonstrando e perguntando; (01) ajuda conversando no linguajar delas próprias; (02) alunos mais avançados trabalhando com os menos avançados, em grupos, interagindo e dizendo como se faz a tarefa. Ao serem indagadas sobre o que deve fazer a criança que recebe a ajuda, deram as seguintes respostas: (11) não ficar passiva, mas questionar, perguntar sobre como deve fazer, enfim, participar; (01) não deixar a que sabe fazer fazer por ela; (01) deve aprender e desenvolver e (01) olhar o que a outra está fazendo e procurar fazer igual. Perguntou-se também às professoras se elas conheciam alguma teoria psicológica que explicasse a “ajuda do outro” na sala de aula, ao que responderam: (01) a de Emília Ferreiro e a de Vygotsky; (01) a de Maturana; (05) a de Vygotsky; (04) no momento, não lembrava; (01) a de Vygotsky e a de Paulo Freire; (01) as teorias que falam da interação e (01) a de Piaget e a de Vygotsky.

O cruzamento das informações obtidas através do questionário e da entrevista permitiu um maior grau de contrastação e confirmação, autorizando-me a inferir, no momento, que, para as professoras, a “ajuda do outro” no contexto da sala de aula acontece através da transmissão de conhecimentos da criança que sabe à criança que não sabe, que, por sua vez, deve aceitar a ajuda e ficar atenta para que ocorra a aprendizagem.

O fato de cinquenta por cento (50%) das professoras nomearem a teoria de Vygotsky como a que explica como deve ser a “ajuda do outro”, constitui um número significativo que pode oportunizar uma reflexão a respeito de como as referências vygotksyanas estão sendo trabalhadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Vale salientar que Pozo (1998), Oliveira (1997), Fontana e Cruz (1997), Del Río e Alvarez (1996), Moll (1996) e Davis e Oliveira (1994), consultados a respeito de como se deve utilizar o conceito de zona de desenvolvimento proximal no processo de ensino-aprendizagem, limitam-se a repetir a definição de Vygotsky sem esclarecimentos significativos de como deve ser a “ajuda do outro” no contexto da sala de aula.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi explanado, conclui-se que o sentido atribuído pelas professoras à “ajuda do outro” não confere com o que declarou Vygotsky e, caso afirmasse-se o contrário, corre-se o risco de desvirtuar inclusive as suas explicações a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Como foi mencionado anteriormente, Vygotsky morreu prematuramente deixando uma “teoria” inacabada; por conseguinte, entender e utilizar a obra de Vygotsky como referência requer buscar as contribuições teóricas de antigos e posteriores colaboradores. Nessa perspectiva é que se está considerando a zona de desenvolvimento proximal neste

estudo, ou seja, tomando-se como referência a obra de Vygotsky e também o conjunto dos trabalhos elaborados por nomes como Leontiev (1985) e Galperin (1986), entre outros integrantes da psicologia histórico-cultural, principalmente, no que diz respeito a um novo sentido para o que é a “ajuda do outro” no contexto da sala de aula.

Os professores da formação inicial e continuada devem prestar atenção ao desenvolvimento teórico da Psicologia da Educação, como saberes em contínua evolução, e revelar não só as contribuições das teorias, mas também seus limites, tendo em vista possibilitar ao professor reflexões críticas acerca de sua prática docente. Essa estratégia formativa e de desenvolvimento profissional pode contribuir para a construção de posturas mais adequadas para enfrentar as demandas educativas do século XXI.



## REFERÊNCIAS

- DAVIS, C. ; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo, Cortez, 1994.
- DEL RÍO, P. ; ALVAREZ, A. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In COLL, C. et all. **Psicologia da Educação**, v 2, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1996.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.
- FONTANA, R. A. C. ; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Atual, 1997.
- GALLIMORE, R; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In IIIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana, Pueblo y Educación, 1986.
- KALMIKOVA, Z. I. La capacidad de aprendizaje y los principios de estructuración de los métodos para su diagnóstico. In IIIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana Pueblo y Educación, 1986.
- LEONTIEV, A. N. **Actividade, Conciencia y Personalidad**. La Habana, Pueblo y Educacion, 1985.
- MAINARDES, J. ; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, ano XXI, n. 71, 2000.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1999.
- NÚÑEZ, I. B; PACHECO, O G; **La Formación de Conceptos Científicos**. Una Perspectiva Desde La Teoría de La Actividad. EDUFERN, 1997.
- NÚÑEZ, I. B. ; RAMALHO, B. R. A dispersão semântica na pesquisa educacional: implicações teórico-metodológicas. **Educação em Questão**. Natal, EDUFERN, v.10/11, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SPINK, M. J. P. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo, Cortez, 2000.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In SPINK, M. J. P. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo, Cortez, 2000.

TALÍZINA, N. F. Principios de la psicología soviética y los problemas del psicodiagnóstico de la actividad cognoscitiva. In IIIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana. Pueblo y Educación. 1986.

TALÍZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza**. Moscú. Editorial Progreso. 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

----- **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

## ANEXO

A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal.

Fonte: Gallimore; Tharp (1996, p.180).

