

## **Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo**

**Bernard Schneuwly<sup>1</sup>**  
**Irène Leopoldoff Martin<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de Genebra, Genebra – Suíça

**RESUMO – Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo.** O texto mostra que, após 1930, Vygotskij desenvolve a questão do ensino. Vygotskij forja novos conceitos, envolvendo um trabalho mais sistemático sobre a contradição dialética entre interno e externo no desenvolvimento da criança. Uma análise do trabalho docente numa perspectiva vygotskiana mostra a importância dos saberes traspostos como ferramentas do professor. Elementos da teoria de desenvolvimento de Vygotskij descrevem como as ferramentas de ensino funcionam, por parte do aluno, por meio de sua apropriação, permitindo a construção de novos sistemas psíquicos. Isto precisa de pensar a relação entre ensino e desenvolvimento, processos totalmente diferentes que Vygotskij conceptualiza através da noção de zona de desenvolvimento próximo.

**Palavras-chave: Vygotskij. Ensino. Ferramentas do Professor. ZDP.**

**ABSTRACT – Vygotskij, the Work of The Teacher and the Zone of Proximal Development.** The text shows that after 1930, Vygotskij developed the question of teaching. Vygotskij forged new concepts, involving more systematic work on the dialectical contradiction between internal and external. An analysis of teaching work from a Vygotskian perspective shows the importance of transposed knowledge as a teacher's tools. Elements of Vygotskij's theory of development, elaborated after 1930, describe how educational tools function on the side of the student, allowing, through their appropriation, the construction of new psychic systems. This requires to reflect on the relationship between education and development, two totally different processes that Vygotskij conceptualizes through the notion of zone of proximal development.

**Keywords: Vygotskij. Teaching. Teacher's Tools. ZPD.**

## Introdução

O texto visa mostrar que, em seu período pedológico (após 1930)<sup>1</sup>, Vygotskij desenvolve poderosamente o que é apenas um esboço no trabalho principal de seu período instrumental, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (capítulo XIII), ou seja, a questão do ensino e, de modo geral, da ação educativa<sup>2</sup>. É como se as novas ferramentas conceituais que ele forjou depois de 1930 impusessem um trabalho muito mais sistemático sobre a contradição dialética entre interno e externo (notadamente ensino e educação) no desenvolvimento da criança, seja portadora de deficiência ou não. Além disso, o trabalho prático de Vygotskij em defectologia foi, sem dúvida, a principal força motriz por trás de sua nova orientação. Nosso texto é programático<sup>3</sup>, no sentido de propor uma leitura centrada no ensino do trabalho de Vygotskij<sup>4</sup> de um ponto de vista específico: a didática disciplinar – um campo de estudo desenvolvido na Europa<sup>5</sup> – e para o qual podem ser definidos dois objetos centrais de pesquisa interrelacionados: 1. o sistema didático que compreende inseparavelmente os três polos professor, alunos, saber (incluindo o saber-fazer); 2. o processo de transposição dos saberes de sua esfera de uso para o sistema didático, um processo por meio do qual os saberes são necessariamente transformados, formando uma cultura escolar organizada em disciplinas escolares, cuja função é o desenvolvimento dos alunos através da sua possibilidade de apropriação dos saberes.

Na primeira parte do texto, mostramos que existe um mal-entendido no uso que muitos pesquisadores das ciências educacionais fazem do Vygotskij, focalizando na dimensão interativa do trabalho de ensino, enquanto, em grande parte, desconsideram os conteúdos disciplinares ensinados sistematicamente nas escolas. Estes conteúdos são, entretanto, ferramentas de trabalho para o professor e ferramentas de autotransformação no processo de desenvolvimento dos alunos. A segunda parte mostra precisamente, por meio de uma análise do trabalho do professor numa perspectiva vygotskiana, a importância dos saberes didaticamente transpostos como ferramentas para o professor. Este trabalho, como mostrado na parte 3, extrai suas ferramentas numa instituição, a escola, organizada em disciplinas escolares que constituem uma dimensão essencial na teoria do ensino de Vygotskij. A parte 4 recorda alguns elementos da teoria de desenvolvimento de Vygotskij, elaborada em seu período pedológico, descrevendo como as ferramentas de ensino funcionam, por parte do aluno, por meio de sua apropriação, permitindo a construção de novos sistemas psíquicos. Ainda é necessário pensar sobre a relação entre os dois processos totalmente diferentes, ensino e desenvolvimento, o que Vygotskij (2021a) consegue fazer, como mostrado na parte 5, por meio do conceito de zona de desenvolvimento próximo, que se torna central na teoria vygotskiana. Este conceito será destacado, particularmente baseado em um texto que acaba de ser traduzido pela primeira vez<sup>6</sup>.

## **Uma Tese Fundadora: o papel da educação e a diversidade de suas formas**

A escola tradicional, escreve Piaget (1935), funciona como se as estruturas de pensamento da criança fossem sempre idênticas. De acordo com esta concepção, a criança é percebida como estruturalmente idêntica ao adulto, o fornecimento de saberes pode ser feito elemento por elemento, sendo a aquisição de conhecimento vista pelo acúmulo de saberes que são adicionados uns aos outros, resultando em uma estrutura complexa. Funcionalmente, entretanto, a escola tradicional trata a criança como sendo diferente do adulto, já que ela é capaz de receber informações passivamente, de adquirir conhecimentos sem agir e sob comando.

Para Piaget, os novos métodos pedagógicos (escola nova, por exemplo) são caracterizados, por um lado, pelo fato de que as estruturas de pensamento da criança passam a ser percebidas como diferentes das do adulto, mas as crianças funcionam de acordo com uma lógica que é a mesma para todos os seres humanos: eles são ativos, movidos por interesses e necessidades. Este conceito de continuidade funcional e descontinuidade estrutural tem implicações para a concepção do ensino. A continuidade funcional leva a afirmar que “[...] um papel essencial deve ser desempenhado pela busca espontânea da criança ou adolescente, exigindo que qualquer verdade a ser adquirida seja reinventada pelo estudante” (1948, p. 19).

De fato, numerosos pesquisadores que reivindicam uma abordagem baseada no trabalho de Vygotskij não estão longe de compartilhar esta ideia de constância de funções, reivindicando uma abordagem *sócio-construtivista*, próxima, parece-nos, à de Dewey<sup>7</sup> e que, nos Estados Unidos, em particular, se autodenomina *sociocultural*. Recordemos algumas das características salientes do sócio-construtivismo definido, por exemplo, por Legendre (2004), que projetou o currículo do Quebec: a ênfase na função predominante das interações sociais sobre a influência da educação formal; a escola e a sala de aula como microculturas socialmente situadas dominantes em relação aos programas e disciplinas escolares; a função do professor de ser um guia, um modelo e um acompanhador mais do que um mero transmissor; a ideia de que o desenvolvimento da criança segue sua própria lógica e que o ensino deve acompanhá-lo.

Em outras palavras: a continuidade funcional da interação social, da pesquisa autônoma e da construção espontânea é o que prevalece. Os saberes são relativamente arbitrários, definidos pela descontinuidade estrutural. O ensino desempenha um papel menor.

A tese de Vygotskij é diferente<sup>8</sup>. Não há continuidade estrutural, nem funcional; a instituição escolar se baseia em uma relação específica entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento que transforma seu modo de funcionamento, que deve, portanto, ser descrito e explicado: a aprendizagem na escola é realizada de maneiras específicas. Vygotskij

se distancia da concepção subjacente à escola tradicional, com uma propensão para a memorização e o ensino mecânico – ou o treinamento. O autor frequentemente a critica, mas também se distancia da nova educação, à qual ele, no entanto, está ligado de certa forma ao enfatizar a necessidade de reforma. Ele se distingue regularmente disso por insistir na importância do ensino sistemático e, mais amplamente, da educação no âmbito das instituições formais.

Se o primeiro método estuda a criança sem cuidar do aluno [continuidade funcional do sócio-construtivismo e nova educação], o segundo, o aluno sem cuidar de suas outras características [continuidade estrutural da escola tradicional], o terceiro, por outro lado, estuda uma determinada criança como aluno (Vygotskij, 2014a, p. 574).

Isto implica em teorizar a educação e, portanto, a escola, o desenvolvimento e sua relação.

## **O Trabalho do Professor: ensinar**

É verdade que Vygotskij não desenvolveu uma teoria explícita de ensino. Com base em seu conceito de ferramenta ou instrumento<sup>9</sup>, é possível voltar à estrutura teórica subjacente, ou seja, à análise marxiana do trabalho em geral, a fim de deduzir uma concepção compatível com a abordagem vygotskiana. Vygotskij (2014a; 2014b) se refere explicitamente a esta estrutura em dois dos textos fundadores de sua abordagem instrumental. Recordemos os poucos elementos-chave desta estrutura do trabalho: “No processo de trabalho, a atividade do homem realiza com a ajuda de meios de trabalho uma modificação proposital de seu objeto de trabalho” (Marx, 1972, p. 195). Este resumo condensado da análise é especificado em outro lugar, como segue: “O trabalho é principalmente um ato que se realiza entre o homem e a natureza. Nele, o próprio homem desempenha, em relação à natureza, o papel de um poder natural”. Três elementos compõem o processo de trabalho: “A atividade intencional ou trabalho em si, seu objeto e seu meio” (p. 193). Este terceiro elemento é definido com muita precisão em outro lugar: “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador introduz entre si e o objeto de trabalho e que o serve como um condutor eficaz de sua atividade sobre aquele objeto. Ele usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, para deixá-lo agir como meio de poder sobre outras coisas, de acordo com os fins a que ele visa” (Marx, 1974, p. 208). O meio de trabalho, a ferramenta ou o instrumento – produto histórico de uma determinada sociedade – molda o trabalho, dá-lhe uma forma particular, e também forma à pessoa que o utiliza. É um mediador poderoso tanto entre o homem e o objeto de seu trabalho quanto entre o homem e os outros.

O que podemos dizer sobre o trabalho de ensino a partir desta definição geral? Não estamos em uma situação diferente? O objeto no qual este trabalho se baseia não pode, de forma alguma, ser confundido com a natureza externa. A ferramenta não pode ser uma coisa ou um

complexo de coisas com características mecânicas, físicas ou químicas que lhe permitam agir como uma força da natureza, ou “[...] astúcia da razão” (Hegel, 1986, p. 49). O resultado do trabalho não pode ser consumido ou utilizado como uma ferramenta ou material para a produção de outros objetos. Porque ensinar é trabalhar *em outros* como dizem Tardif e Lassere (1999). Então, não teria nenhuma das características do trabalho, em geral? Seria um tipo de trabalho completamente diferente que pode ser analisado de acordo com as diferentes lógicas?

Com base na definição vygotskiana de educação e ensino, propomos um outro ponto de vista. Vygotskij (2014a, p. 573) define a educação como o “[...] controle artificial dos processos naturais de desenvolvimento”. Como qualquer transformação realizada pelo ser humano na natureza, ela é operada por ferramentas:

As ferramentas psicológicas são formações artificiais: são por natureza sociais em essência, e não constituem adaptações orgânicas ou individuais; são direcionadas ao domínio dos processos, tanto em outros como em si mesmo, pois a técnica é direcionada ao domínio dos processos da natureza (p. 567).

Estas *ferramentas psicológicas* são os meios de transformação do comportamento, e o ensino, por meio do uso destas ferramentas, “[...] reorganiza de forma fundamental todas as funções do comportamento” (p. 573). E é o signo, “[...] um estímulo artificial criado pelo homem como meio de controlar o comportamento – seu próprio comportamento ou o dos outros” (1974, p. 135), que constitui a ferramenta psicológica, um artefato social como é o instrumento técnico, sendo cada signo parte de um sistema semiótico.

Tal entendimento básico tem implicações importantes para a forma como o trabalho de ensinar é concebido. O ensino pode ser analisado por analogia com o trabalho em geral; não aparece mais como *trabalho todo diferente*, mas como uma modalidade particular de trabalho em geral, com a mesma estrutura básica. Digamos esquematicamente: o ensino consiste em transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas. Tem a mesma estrutura que qualquer outro trabalho. Tem um objeto: modos de pensar, falar e fazer; tem uma ferramenta: signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos transformados. Os sistemas semióticos são precisamente as ferramentas que atuam sobre as funções psíquicas de outros (e depois sobre as próprias) com o objetivo de transformá-las: “[...] a astúcia da razão” (Vygotskij cita Hegel, 2018, p. 205). A razão utiliza para este fim um material que, através de sua perceptível e significativa materialidade, é tanto externo quanto interno, tornando possível agir sobre o psiquismo. O *professor* como trabalhador é um agente de transformação atuando – com a ajuda de ferramentas semióticas – sobre uma série particularmente complexa de funções psíquicas a serem produzidas, como a escrita e a leitura – que são atividades linguísticas altamente desenvolvidas – ou formas disciplinares de pensar manifestadas, por

exemplo, em conceitos científicos, ou formas elaboradas de expressão artística ou artesanal.

A fim de conseguir uma melhor análise e concepção das ferramentas do professor, precisamos dar um passo a mais no que caracteriza o ensino. Um professor, o *ensinante*, ensina: é um truísmo. Mas o que está por trás desta palavra? Ensinar, diz Mauduit (2003, p. 23), “[...] é chamar a atenção através de signos”; “[...] é convidar a atenção para as palavras [...] para coisas novas através de novos signos” (p. 39). Podemos distinguir dois momentos essenciais na atividade de ensino. No primeiro, o professor apresenta o conteúdo sobre o qual ele quer orientar a atenção dos alunos. Por exemplo, ele propõe um pequeno corpus de substantivos com complementos para ensinar a frase relativa. Entretanto, para que os alunos possam orientar sua atenção para o conteúdo didático que o professor está visando, estas situações didáticas exigem verbalização. Fazer presente: *presentificar* o objeto de ensino é fazê-lo por meio da palavra que acompanha a situação, que lhe dá sentido, que o torna explícito. Em seguida, no segundo momento, o professor acompanha, regula, dirige a atividade dos alunos sobre aspectos particulares do conteúdo proposto em uma situação.

Um objeto de ensino é sempre e necessariamente dobrado na situação didática: está ali, feito presente, por técnicas de ensino, materializado em várias formas (textos, fichas, exercícios, objetos reais, tarefas, projetos etc.) como um objeto a ser aprendido, a ser *semiotizado*, sobre o qual novos significados podem e devem ser elaborados pelos alunos. Está também ali, como um objeto sobre o qual o professor (ou outros alunos) orienta atenção dos alunos por meio de vários procedimentos semióticos, para os quais o professor aponta ou dos quais ele mostra as dimensões essenciais, tornando-o um objeto de estudo. Esta orientação faz parte da própria construção do processo de aprendizagem. Os dois processos – presentificar e apontar para ele, mostrando suas dimensões características particulares – estão indissoluvelmente ligados, definindo-se um ao outro. Afinal, o ensino constitui um processo de *dupla semiotização*.

A um nível alto de abstração, podemos considerar que as ferramentas de ensino são aquelas que permitem esta dupla semiotização dos objetos. Portanto, trata-se basicamente daqueles que garantem o encontro do aluno com o objeto e aqueles que garantem a orientação da atenção. Os primeiros são mais do tipo material (textos, exercícios, diagramas, objetos reais etc.), os demais, da ordem do discurso. Mas o discurso também pode produzir objetos e permitir seu encontro, assim como, inversamente, o material pode assegurar, por meio de formas específicas, a orientação da atenção.

Do ponto de vista da pesquisa, estas ferramentas de ensino podem e devem, em interação com a profissão docente, ser objeto de uma descrição científica precisa e sistemática, da qual estamos atualmente muito longe<sup>10</sup>. Isto permitiria uma melhor transmissão das ferramentas de geração profissional para a próxima, e seu constante aperfeiçoamento.

Existe uma relação estreita entre o objeto a ser semiotizado pelo aluno para compreender seu significado e as ferramentas semióticas que ajudam neste processo de semiotização, ao ponto de, de certa maneira, os dois se tornarem um só. Qualquer ato de ensino sempre pressupõe uma dupla sociabilidade: a) a natureza necessariamente social do objeto de ensino proposto e b) o processo social de construção de seu significado. Neste processo, ferramentas semióticas são utilizadas, permitindo a construção de seu significado e sua apropriação. Esta dupla semiotização, em um processo complexo, corresponde ao próprio fundamento da tríade na concepção vygotskiana, ou seja: a ideia de que qualquer relação com a realidade é sempre mediada. Isto nos permite ler diferentemente a famosa frase: “Cada função psíquica aparece duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: primeiro como uma atividade social coletiva e, portanto, como uma função intersíquica; depois, intervém uma segunda vez como uma atividade individual, como uma propriedade interior do pensamento da criança, como uma função intrapsíquica” (Vygotskij, 1985a, p. 111). Brossard (2004) mostra que esta passagem não pode ser compreendida em abstrato. A passagem do inter para o intrapsíquico trata dos objetos socialmente constituídos e, portanto, sempre ocorre em situações em que há uma dupla experiência de semiotização. Ou seja: envolve tanto a presença do objeto quanto seu apontamento pela pessoa que interage no processo de apropriação. No contexto escolar, a transição do inter para do intrapsíquico toma uma nova forma, definida pela forma escolar historicamente constituída.

### **A Escola e as Matérias Escolares Fornecem as Ferramentas para o Ensino**

O ensino é definido por uma instituição: a escola. Como Vygotskij define a escola? Se procurará em vão por uma resposta desenvolvida a esta pergunta. O pensamento de Vygotskij não é muito institucional no sentido de explorar as limitações e o funcionamento das instituições. Isto não o impede de compreender os aspectos essenciais dos processos em funcionamento nestas instituições, do ponto de vista do desenvolvimento da criança. Neste sentido, ele escreveu: “O processo escolar é regulado por um programa e um horário” (Vygotskij, 1985b, p. 266). Desta forma, ele capta, em uma frase quase aforística, duas dimensões constitutivas da escola em geral. A ideia do programa já aparece na famosa distinção feita entre pré-escola e escola.

A criança da primeira idade [...] aprende de acordo com seu próprio programa, o aluno aprende de acordo com o programa do professor, mas a criança da pré-escola é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se torna seu próprio programa (Vygotskij, 1995, p. 36).

Ao insistir nesta dimensão, Vygotskij sublinha o caráter necessariamente sistemático que preside a transmissão dos saberes e que constitui o núcleo do que ele analisa, de forma emblemática, sob o termo *conceitos científicos*<sup>11</sup>. É mesmo esta sistemática que pode ser con-



siderada como a principal característica distintiva entre os chamados *conceitos científicos* ou *acadêmicos* e os *conceitos cotidianos*. Isto, naturalmente, se aplica mais genericamente a todo o saber escolar, a todos os objetos ensinados, fruto de múltiplos processos *transpositivos* que formam a cultura escolar. Em sua palestra de 1933 (2021a), ele define a função da escola de forma mais geral: a análise da complexa relação entre educação e desenvolvimento permite

[...] saber até que ponto a entrada na escola não só afeta o que a criança vai aprender, mas também, o que é um dos principais objetivos do politécnico, ser uma ferramenta para o desenvolvimento de todas as facetas da criança (p. 15).

O objetivo é, portanto, desenvolver *todas as facetas* da criança. Para isso, na escola moderna, estabelecida no século XIX, a organização do conhecimento toma essencialmente a forma de disciplinas, organizadas sistematicamente em um todo complexo. Ao contrário de Thorndike, que se concentrou no ensino de conhecimentos estreitos e especializados (por exemplo: aprender a tabela de multiplicação) – que obviamente não tem influência no desenvolvimento de funções mentais superiores isoladamente –, Vygotskij (1985b, p. 256) insiste que tal influência pode ser atribuída

[...] ao estudo de assuntos<sup>12</sup> como aritmética, língua materna etc., ou seja, assuntos complicados que dizem respeito a inteiros e vastos complexos de funções psíquicas. Será prontamente admitido que, enquanto a diferenciação do comprimento das linhas não tem influência direta na diferenciação dos ângulos, por outro lado o estudo da língua materna e, em conexão com ele, o desenvolvimento geral do aspecto semântico da linguagem e dos conceitos pode ter alguma relação com o estudo da aritmética.

É precisamente a definição de disciplina formal, uma ideia que ele tira diretamente de Herbart, que é, para Vygotskij (1985b, p. 255), o coração do ensino e do aprendizado escolar, mas da qual ele diz:

Foi em parte sua elaboração inadequada, mas sobretudo a inadequação de sua aplicação prática às tarefas da pedagogia burguesa moderna, que levou a teoria das disciplinas formais à falência teórica e prática

Podemos ver que as disciplinas escolares como um todo constituem o meio de agir sobre os alunos, de transformar seus processos psicológicos. Elas constituem a estrutura essencial para o trabalho dos professores que lhes oferecem as ferramentas para realizar esta transformação que a escola deve promover nos alunos.

Tomemos um exemplo para ilustrar este ponto, a partir de uma matéria escolar: a gramática. “No ensino da gramática, segundo Herbart, não trazemos nenhum conhecimento novo: desde que a criança, antes de entrar na escola, já sabe como declinar, conjugar e construir sentenças sintaticamente corretas”, Vygotskij admite (2018a, p. 389). Então, por que ensiná-lo?



Quando nos perguntamos: que coisas novas uma criança adquire através do aprendizado da gramática, como a gramática é útil para a criança, descobriu-se que a gramática desempenha um papel realmente importante. Se eu tenho uma certa habilidade sem saber que a dominei, eu a utilizo automaticamente. Mas quando eu tenho que fazer voluntariamente o que faço involuntariamente, é muito difícil fazê-lo fora de uma determinada situação.

Esta é a função formal da gramática da disciplina escolar. E de modo mais geral: “A criança que alcançou o conhecimento de casos dominou assim esta estrutura, que é então transferida para outras áreas não diretamente relacionadas a casos ou mesmo à gramática como um todo” (Vygotskij, 2018a, p. 269). A gramática transforma a relação com a própria língua. E esta transformação vai na mesma direção que as realizadas pelas outras disciplinas e, por isso, é potencialmente uma disciplina formal. Mas mais precisamente: o saber – aqui o saber gramatical – não funciona como um auxiliar para outra ação ou pensamento; não é abordado por sua utilidade externa. O próprio saber gramatical é uma condição para a transformação da relação com os próprios processos psíquicos e com o conhecimento que já existe, e isto ocorre por duas razões interligadas. Primeiro, é um saber que generaliza o saber já existente e o integra em um sistema novo e mais poderoso. Este último contém os outros, na medida em que os representa a um nível superior de generalidade. Isto dá ao aluno maior liberdade em relação aos saberes já existentes, permitindo que ele os utilize de forma mais consciente e voluntária. Em segundo lugar, a entrada nos sistemas mais gerais – que são sistemas de saber sistemático, derivados de sistemas científicos ou especializados – precisa de um ensino sistemático que não siga essencialmente as necessidades e os motivos do aluno, mas a lógica do próprio saber.

Cada disciplina tem uma relação particular e concreta com o curso do desenvolvimento infantil. Esta relação muda de uma fase de desenvolvimento para outra. Estas conclusões nos levam a uma revisão do problema da disciplina formal e, portanto, da importância e do significado de cada disciplina de ensino particular para o desenvolvimento intelectual da criança. Assim, estamos diante de um problema que está longe de ser resolvido por uma fórmula única e simples, mas que constitui o ponto de partida para inúmeras, concretas e variadas investigações (1985a, p. 116).

Em outro lugar, ele escreve:

Já dissemos que a abstração como tal não é ensinada na escola, nem a voluntariedade. No entanto, se pudéssemos mostrar através de uma análise como em nossas crianças o ensino da linguagem escrita dá origem ao processo de desenvolvimento, isto informaria o professor sobre o que está acontecendo na cabeça da criança que está sendo ensinada a ler, e demonstraria ao professor que ele pode

julgar o que está acontecendo na consciência do aluno enquanto ele está sendo ensinado a linguagem, aritmética ou ciências naturais, e isto sem se basear apenas em operações já concluídas. Portanto, a tarefa da análise pedológica do processo educacional é mostrar para cada disciplina e para cada grau de educação, o que acontece na cabeça da criança no processo de aprendizagem (2018b, p. 397).

A disciplina formal visa a transformação da relação da pessoa que aprende com seus próprios processos psíquicos e a transformação da relação entre as diferentes funções. As várias disciplinas têm uma base psíquica comum, que é a consciência e o domínio das próprias funções psíquicas: é por isso que podemos falar de disciplina *formal*. Esta base comum produz um efeito de que o aprendizado em cada uma destas disciplinas tem um resultado que vai além dos limites de seu conteúdo<sup>13</sup>.

Do ponto de vista do professor, a disciplina é uma série de ferramentas para trabalhar seu objeto, ou seja, os processos psicológicos dos alunos transformados pelo conteúdo de cada disciplina escolar. Vygotskij (2006, p. 345) insiste em duas dimensões que são precisamente as que caracterizam as disciplinas: “Portanto, o que se exige do professor é um conhecimento enriquecido do assunto, e um conhecimento enriquecido da metodologia de sua profissão”.

De fato, podemos distinguir dois conjuntos de saberes nas disciplinas que constituem as ferramentas do professor. Por um lado, há a organização sistemática do conhecimento com vistas ao seu ensino: ele é *elementado* para permitir uma progressão (Vygotskij, 2018a) que constitui o currículo escolar, resultado no processo incessante de transposição didática. Mas a disciplina sempre contém, ao mesmo tempo, a cristalização dos meios para ensiná-los: plano de estudo, exercícios, livros didáticos, discursos etc. Uma disciplina é, ao mesmo tempo, as duas coisas: organização do saber e o conjunto de meios para ensiná-lo. Ela constitui uma espécie de panóplia de ferramentas que lhe permite colocar sob tensão o conhecimento que já existe e o saber a ser transmitido, a fim de mobilizar o aprendizado em movimento. Uma tarefa difícil:

Uma vez que temos em mente a incrível imensidão deste caminho, torna-se inteiramente compreensível que a criança terá que entrar em uma luta brutal com o mundo, e que nesta luta o professor deve ter a última palavra. É quando entendemos a ideia de que ensinar é como combater uma guerra (2006, p. 348).

O objetivo do ensino é, portanto, como dissemos acima, transformar as formas de pensar, falar e fazer, graças às ferramentas organizadas em disciplinas escolares. Mas como Vygotskij observa com muita pertinência:

A existência de uma correspondência perfeita entre um [ensino] e o outro processo [desenvolvimento] seria um milagre. A investigação mostra o oposto: os dois proces-

sos são, em certo sentido, incomensuráveis no sentido correto da palavra. De fato, a criança não é ensinada o sistema decimal como tal. Ela é ensinada a escrever números, a acrescentar, a multiplicar, a resolver exercícios e problemas, e o resultado de tudo isso é o desenvolvimento na criança de um certo conceito geral do sistema decimal (Vygotskij, 1985b, p. 267).

Os *objetos do ensino* nas diversas disciplinas, apresentados, decompostos, comentados, explicitados, concretizados em tarefas e exercícios são as ferramentas do professor. Estes mesmos objetos, que são *objetos de aprendizagem* para os alunos, são, para ele, ferramentas para seu próprio desenvolvimento. Ferramentas, como diz Vygotskij na citação anterior, que têm efeitos para muito além de seu significado imediato, pois servem para a construção de novas possibilidades, novas funções ou sistemas. Mas o que é o desenvolvimento na concepção vygotskiana?

## **Desenvolvimento de Sistemas Psíquicos e Ferramentas Semióticas**

A questão do desenvolvimento da criança é sempre central no trabalho de Vygotskij. Também é central do ponto de vista de sua inserção institucional, pois é professor de pedologia: uma ciência que ele define como a do desenvolvimento infantil<sup>4</sup>.

Vygotskij inicialmente abordou as diferentes funções psíquicas separadamente enquanto mostrava sua interdependência. Entretanto, ele ainda não tinha o conceito do sistema psíquico que, a partir dos anos 1930, lhe permitiu propor uma definição mais unitária e complexa.

No processo de desenvolvimento, não são tanto as funções que se desenvolvem, mas as relações, as múltiplas relações entre as funções. [...] essas novas relações móveis entre funções constituem 'sistemas psíquicos' (Vygotskij, 1985c, p. 321).

As funções também se desenvolvem, é claro. Mas a dimensão central do desenvolvimento é que, por meio da internalização e do domínio de novas ferramentas historicamente constituídas, as funções se transformam, entram em contato com as outras e formam o que Vygotskij, chama de *neoformações*, marcando assim sua natureza artificial, histórica e socialmente constituída. Aqui está como Vygotskij (1985b, p. 204) descreve sinteticamente tal sistema:

Em sua formação [do conceito] todas as funções intelectuais elementares participam de uma combinação específica, sendo o elemento central desta operação o uso funcional da palavra como meio de dirigir voluntariamente a atenção, de abstrair, de diferenciar, de sintetizar e de simbolizar características isoladas por meio de um signo.

Esta frase é uma perfeita ilustração da concepção de desenvolvimento que Vygotskij propõe: a construção de novos sistemas através da transformação de funções e sua ligação com base no uso funcional de ferramentas semióticas, ou mesmo de sistemas de ferramentas semióticas. No caso da formação de conceitos, que Vygotskij discute no trecho citado, a ferramenta é o significado da palavra. Ela permite a transformação das funções intelectuais elementares: a atenção torna-se voluntária, a percepção torna-se diferenciada, e as capacidades de abstração e síntese são construídas, todas formando uma *combinação específica* que é tanto uma condição quanto um resultado desses processos.

Vygotskij analisa outros sistemas no mesmo livro *Pensamento e Linguagem*, reconhecidamente com menos detalhes, por exemplo: o da escrita, línguas estrangeiras, matemática (especialmente álgebra) ou mesmo leitura de textos (Vygotskij, 1985b). A linguagem escrita como um sistema psíquico implica a transformação de funções (a linguagem oral é profundamente modificada graças à relação consciente com a própria linguagem que o sistema de escrita permite) e a integração de muitos sistemas em um novo (visão, habilidades motoras etc.). Os objetivos da instrução consistem no fato de que tais sistemas são socialmente elaborados dentro da estrutura do sistema social, que é a escola e sua organização em disciplinas.

De modo mais geral, Vygotskij (2018b) propõe quatro leis que definem o desenvolvimento infantil:

1. O desenvolvimento é cíclico, sendo os ciclos caracterizados por ritmos e conteúdos específicos, muito diferentes daqueles do tempo cronológico;
2. Cada aspecto da criança se desenvolve em seu próprio ritmo, resultando em uma reconfiguração contínua das relações entre eles. Em outras palavras: o desenvolvimento é desproporcional;
3. Qualquer evolução de um aspecto implica involução, regressão, desaparecimento parcial e transformação;
4. As formas das diferentes funções e aspectos sofrem uma metamorfose contínua: o desenvolvimento da criança é, portanto, muito mais que uma simples programação linear.

O desenvolvimento é desproporcional. Esta noção de desproporcionalidade aparece frequentemente na teoria marxista como um dos motores das transformações de um sistema. Vygotskij destaca, assim, que o sistema psíquico tem seu próprio motor interno – as contradições entre domínios desigualmente desenvolvidos. A desproporcionalidade é outra forma de definir o automovimento, que é uma das bases essenciais do desenvolvimento.

Tomemos precisamente esta ideia de automovimento. Para Vygotskij (2018c, p. 320), “O processo de desenvolvimento na criança obedece a suas próprias regras internas. Ele prossegue como um processo dialético de automovimento” e não um processo induzido do exterior por uma entrada mecânica de novos elementos. Ele, portanto, atribui a este processo uma grande parte de autonomia. A questão que surge

disso é saber qual é a força motriz por trás deste processo. Vygotskij o define particularmente em um texto programático sobre pedologia, no qual ele escreve

É necessário mostrar a lógica do automovimento do processo de desenvolvimento. [...] Revelar o automovimento do processo de desenvolvimento é compreender a lógica interna, o condicionamento mútuo, os vínculos, a coesão mútua dos diferentes fatores na unidade e na luta dos opostos envolvidos no processo de desenvolvimento (Vygotskij, 1990, p. 317).

O leitor informado terá reconhecido, aqui, alguns tópos persistentes da dialética de Hegel e Marx, para citar as figuras que, sem dúvida, foram as mais importantes deste ponto de vista no pensamento de Vygotskij.

Mas o que significa *unidade e luta de opostos*? Duas citações ajudarão a entender como ele o concebe no contexto do desenvolvimento infantil: “O conflito entre de um lado as formas desenvolvidas – as formas de comportamento cultural –, o encontro as quais vai a criança, e do outro lado as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento é a essência de seu desenvolvimento cultural” (Vygotskij, 2014b, p. 273-274). Ou: “A nova etapa surge, não do desdobramento das potencialidades contidas na etapa anterior, mas de um conflito real entre o organismo e o meio ambiente e de sua adaptação viva ao meio ambiente” (p. 275). Mas o que é o meio ambiente? E qual é a relação da criança com o meio ambiente? Estas são duas perguntas que Vygotskij nunca parou de tentar responder. Vamos dar alguns elementos para análise.

Quando Vygotskij escreve sobre meio ambiente, ele não se refere ao ambiente natural, mas ao *entorno* histórico-cultural, sendo a cultura definida como “[...] o produto da vida social e da atividade social do ser humano” (p. 286). Este produto assume uma forma particular e é materializado em cada sociedade por signos (ou sistemas de signos), de tal forma que podemos dizer que o signo é o órgão coletivo da sociedade; a ferramenta social por excelência. É, portanto, o confronto com a cultura, entendida como o produto histórico da vida social, como um conjunto de sistemas de signos ou sistemas semióticos, que é a força motriz do desenvolvimento.

As contradições de desenvolvimento (*Entwicklungswidersprüche*), para tomar o conceito proposto por Holzkamp (1983, p. 432), são, assim, consideradas como contradições entre fatores internos e externos. As potencialidades humanas não são automaticamente realizadas a partir de dentro, de acordo com o modelo embrionário, e que seriam favorecidas ou prevenidas por condições externas concretas – esta é precisamente a definição que poderia ser dada ao desenvolvimento de acordo com a concepção de Piaget. Elas não preexistem de dentro, mas são o resultado de movimentos de superação de contradições, que incluem, por um lado, um polo pessoal – ou seja, o grau de domínio das poten-

cialidades já desenvolvidas e fruto da apropriação de certos aspectos do meio ambiente – e, por outro lado, as condições sociais da vida: a cultura, o polo situacional, com o qual uma criança é confrontada em um determinado momento.

### **A Contradição Interna e Externa e a Zona de Desenvolvimento Próximo**

A escola é um meio privilegiado que promove avanços no desenvolvimento por meio do ensino – uma atividade que definimos como uma dupla semiotização: tornar o conhecimento presente e, ao mesmo tempo, destacando os elementos essenciais, mostrando-os. Apresentando várias formas da relação entre ensino e desenvolvimento – uma discussão bem conhecida na literatura –, Vygotskij (1985a, p. 110) propõe, como primeira aproximação, a seguinte formulação da relação entre ensino e desenvolvimento: “O único bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento”. Mas, obviamente, não se pode preceder o desenvolvimento sem levar em conta o desenvolvimento da criança, caso contrário, ela se tornaria estéril. Também se tornaria estéril se o ensino fosse baseado no desenvolvimento atual, o que a criança pode fazer sem o adulto. É aqui que entra o famoso conceito da zona de desenvolvimento próximo. Vygotskij define a relação complexa entre ensino e desenvolvimento:

A característica fundamental do ensino consiste na formação de uma zona de desenvolvimento próximo. Assim, o ensino dá origem, desperta e anima na criança toda uma série de processos internos de desenvolvimento que, em um dado momento, só são acessíveis a ela no contexto da comunicação com o adulto e da colaboração com os colegas, mas que, uma vez internalizados, se tornarão a conquista da própria criança (Vygotskij, 1985a, p. 112).

Esta ideia inicial é especificada como segue:

O ponto principal é que os processos de desenvolvimento não coincidem com os do ensino e da aprendizagem, mas seguem estes últimos, dando origem ao que definimos como uma zona de desenvolvimento próximo (p. 112).

O que é essencial, portanto, é a criação de uma tensão entre o exterior e o interior, a criação de uma contradição que é a base de todo movimento. Ambos os movimentos são necessários: por um lado, há o ensino que antecipa o desenvolvimento, que oferece à criança novas ferramentas, que lhe fornece novos conteúdos, que a confronta com problemas desconhecidos que ela ainda não pode resolver por si mesma. Por outro lado, há o fato de que este ensino, ao mesmo tempo em que define a direção do desenvolvimento, não o determina mecanicamente, passo a passo, mas deixa um espaço de liberdade. Colocando de um ponto de vista didático: há um tempo fictício de ensino, aquele em que fingimos que o aluno segue passo a passo um ensino que divide os

complexos sistemas psíquicos em várias capacidades, a fim de torná-los acessíveis. Esta ficção é necessária para dar acesso, para construir estes sistemas com os alunos. O aluno, ao seguir esta ficção, usa os ingredientes dados, mergulhando nas situações propostas, em curto aprendizado, construindo seus próprios novos sistemas psíquicos de acordo com uma lógica que certamente não é a do ensino passo a passo, mas que prossegue com a súbita reestruturação de seções inteiras de seu funcionamento em determinados momentos. Ele tem que fazer o que (ainda) não sabe fazer: as exigências estão além de suas possibilidades atuais e, ainda assim, ele pode respondê-las, pelo menos parcialmente, graças à encenação didática: decomposição dos sistemas, simplificação e graduação das situações, regulamentação do aprendizado por diversas formas de avaliação. Há, portanto, dois ritmos, duas cronologias que se encontram, que são mutuamente fecundas, sem nunca se fundirem.

A zona de desenvolvimento próximo é um conceito relacional. É o resultado da intersecção de duas lógicas ou tentativas humanas: uma de ensino, a outra de desenvolvimento. A zona pode ou não ser criada na intersecção dos dois campos. Existe, portanto, no conceito de zona de desenvolvimento próximo, a possibilidade de fracasso do empreendimento de ensino (aprendizagem e desenvolvimento). Isto significa que este conceito está longe de ser entendido como uma ferramenta operacional, facilmente aplicável ao ensino, com base em uma abordagem do tipo: a zona deve ser encontrada a fim de permitir ao aluno passar de um nível para outro. Ao contrário, ela contém a ideia de que o professor define ficticiamente uma área que poderia ser a área do próximo desenvolvimento e ensina como se este desenvolvimento fosse automaticamente o efeito de seu ensino. É precisamente este ensino que cria a zona (ou não a cria)<sup>15</sup>. O desenvolvimento, por outro lado, depende de fato desta ficção que precede o ensino, mas de acordo com leis que são específicas para o aprendiz. O ensino não implanta mecanicamente novas funções psíquicas no aluno, mas fornece as ferramentas e cria as condições necessárias para que o aluno as construa.

Vista deste ponto de vista, o ensino não coincide com o desenvolvimento, mas ativa o desenvolvimento mental da criança, despertando processos evolutivos que não poderiam ser realizados sem ela. Torna-se assim um momento constitutivo essencial do desenvolvimento das características humanas, não naturais, adquiridas no curso do desenvolvimento histórico (Vygotskij, 1985a, p. 112).

Num outro texto, Vygotskij escreve:

Instilar novas ideias na criança, sem levar em conta os processos de desenvolvimento, só pode acostumar a criança a uma atividade externa, como a datilografia. A fim de criar uma zona de desenvolvimento próximo, ou seja, para gerar uma série de processos de desenvolvimento interno, são necessários processos de ensino devidamente construídos (Vygotskij, 2018a, p. 400).



O ensino cria a tensão entre o presente e o futuro, entre o que a criança já sabe fazer e o que terá que saber fazer, em direção ao que ela é orientada e está sendo orientada a saber fazer, tomando como ponto de referência o que Vygotskij chama de *formas ideais* do produto final do desenvolvimento. Estes só podem vir do ambiente cultural.

Estudos mostram que crianças surdas desenvolvem seu próprio modo de linguagem, uma linguagem mímica privada que é muito rica em seu desenvolvimento. A criança desenvolve uma linguagem alternativa. Mas podemos comparar o desenvolvimento desta linguagem mimética com o desenvolvimento da linguagem que se dá em interação com formas ideais? É claro que não. Isto significa que se temos o caso em que uma forma ideal está ausente no ambiente e só temos o caso em que as formas iniciais interagem entre si, então o desenvolvimento é de uma natureza extremamente limitada, comprimida e empobrecida (Vygotskij, 2018b, p. 127).

Falta o motor de desenvolvimento e o movimento para: a tensão entre o exterior e o interior é rapidamente liberada. Pois de fato: “A própria essência de tal desenvolvimento (por evolução e revolução) é, portanto, o conflito entre as formas culturais evoluídas de comportamento com as quais a criança entra em contato e as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento” (Vygotskij, 2014b, p. 273).

Se considerarmos, como faz Chevallard (1985), que “[...] o professor é o servidor da máquina didática cujo motor é a contradição entre o antigo e o novo” (p. 71), podemos isolar vários aspectos no funcionamento desta máquina que se baseia essencialmente na diferença entre os processos de ensino e desenvolvimento. Primeiro, o professor sabe o que o aluno precisa saber e, portanto, tem algum controle sobre seu futuro. Como já vimos: “O processo escolar é regulado por um programa e um horário” (Vygotskij, 1985a, p. 266). O aluno tem uma certa liberdade de aprender, ele é, por último, o mestre de seu desenvolvimento, mas é o professor que sabe o que precisa ser construído. Em segundo lugar, isto não significa de forma nenhuma que o professor controla passo a passo os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. “Seria errado acreditar que se neste semestre o estudante aprende algo em aritmética, ele conseqüentemente fará no mesmo semestre o mesmo progresso em seu desenvolvimento interno” (p. 266). Novas exigências, novas situações são propostas quando o estudante ainda não está pronto para dominá-las sozinho. Neste sentido, cria-se uma contradição entre as capacidades atuais e as novas exigências. Em terceiro lugar, o processo de ensino funciona como se o desenvolvimento fosse um processo regular, avançando para construir novas capacidades para dominar novas situações. Mas, de fato, o processo de desenvolvimento é de natureza diferente: ele procede por meio da reconstrução e reestruturação repentina dos conteúdos aprendidos, sendo estes últimos reinterpretados em uma nova estrutura de saberes.

A curva de desenvolvimento se eleva [...] abruptamente e pode eventualmente estar à frente dos próximos elos do processo de ensino, que serão então assimilados de forma bem diferente dos anteriores. Neste ponto do ensino, houve uma mudança abrupta no desenvolvimento (p. 266).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo não é, portanto, um conceito operacional que permita definir um momento preciso para o ensino deste ou daquele conteúdo. Pelo contrário, ele serve para refletir tanto o fato de que o professor pensa e avalia ficticiamente a zona - que é a zona do desenvolvimento próximo - e ensina como se este último seguisse automaticamente seu ensino. Quanto ao desenvolvimento, embora efetivamente dependente desta ficção, não ocorre de acordo com as leis que propõe (externas), mas de acordo com as leis próprias (intrínsecas), por meio da súbita reestruturação dos saberes, com base no acúmulo de conteúdos e técnicas para resolver problemas locais<sup>16</sup>. A zona permitiria assim considerar tanto o constrangimento quanto a liberdade de desenvolvimento<sup>17</sup>.

## Conclusão

A originalidade do ponto de vista de Vygotskij, relativo ao ensino e a escola, reside no fato de que ele integra o ensino e, mais amplamente, a educação, em sua teoria do desenvolvimento, que é o *desenvolvimento artificial*. Este último, pelo próprio resultado no funcionamento psíquico, tem o efeito de transformar suas próprias condições: a relação com o meio como um motor externo, mudando pelo próprio fato de que novas etapas são atingidas pela criança. A escola e o ensino constituem uma relação tão nova que transforma as próprias modalidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo estas novas modalidades a própria base para a construção de novos sistemas psíquicos. Nesta configuração, o trabalho do professor desempenha um papel central, orientado pelas *formas ideais* constituídas pelos saberes organizados nas disciplinas escolares e pelas ferramentas de atuação sobre os alunos que estas disciplinas disponibilizam. Estas ferramentas são aquelas que permitem a formação de uma zona de desenvolvimento próximo, por meio da qual o aluno pode (ou não) se desenvolver, um espaço de liberdade para o aluno para sua própria transformação. Longe de considerar os interesses e as capacidades dos alunos como um ponto de referência – o que naturalmente deve ser levado em consideração – Vygotskij, ao mostrar que o ensino deve preceder o desenvolvimento, ao contrário de Piaget, considera o trabalho do professor como uma *luta* que cria tensões entre o que já existe no aluno e o nível que ele deve chegar: este é o coração do ensino. Isto não exclui as várias técnicas que dão sentido ao aprendizado escolar e para apoiá-lo por meio de múltiplos gestos de regulação<sup>18</sup>.

Recebido em 8 de julho de 2021  
Aprovado em 11 de novembro de 2021

## Notas

- 1 As periodizações do trabalho de Vygotskij são numerosas (Gonzalez-Rey, 2011; Zavershneva, 2014; Yasnitsky, 2012; Jantzen, 2019). Perto de Van der Veer e Zavershneva (2018), distinguimos 4 períodos, o último dos quais iniciado, em particular, com seu texto: *Sobre sistemas psicológicos* (Keiler, 2012), caracterizado por uma volta semiótica com o significado no núcleo, mas também com uma nova teorização da pedologia (ver Leopoldoff Martin, 2014). Publicações marcantes são seu terceiro volume de *Pedologia do Adolescente, Lições de Pedologia, Lições de Psicologia* e, claro, *Pensamento e Linguagem* e *Teorias da Emoção*.
- 2 É claro que ele já havia, com uma estrutura teórica totalmente diferente, abordado a questão em profundidade na *Psicologia da Educação*, escrita provavelmente entre 1922 e 1924 (Keiler, 2012). Veja Esteban-Guitart (2018) para uma análise interessante deste texto.
- 3 Portanto, não procedemos aqui com uma revisão sistemática da imensa literatura, mas mencionamos alguns poucos textos que nos parecem significativos.
- 4 Note que nos referimos aos textos originais russos, que sempre situamos em seu momento de produção ou publicação. Citamos as traduções que achamos as melhores.
- 5 Para uma apresentação detalhada deste campo acadêmico, ver Schneuwly (2020).
- 6 Como os conceitos de Vygotskij evoluem profunda e rapidamente, sempre colocamos nas referências o momento da publicação do texto (ou também o ano da conferência).
- 7 Esta afirmação mereceria uma verificação e discussão cuidadosa. Nós defendemos a hipótese de que a leitura de Vygotskij é, geralmente, profundamente Deweyana nos Estados Unidos; e talvez, até mesmo, o sucesso de Vygotskij tenha sido possível devido à existência desta fundação do pensamento pragmático. Duarte (2001) defende uma posição ainda mais radical, falando de Piaget e do sócio-construtivismo como uma apropriação neoliberal da teoria vygotskiana.
- 8 Sobre as diferenças entre as abordagens da Nova Educação e a posição de Vygotskij, ver Hofstetter e Schneuwly (2009). Observe que a posição de Gramsci é muito semelhante à de Vygotskij (Bernhard, 2009).
- 9 *Orudiami ili instrumentami* (ferramentas ou instrumentos), escreve Vygotskij (2014, p. 567), em russo, sem diferenciá-los. A distinção não é operacional na estrutura teórica.
- 10 Realizamos extensos estudos para descrever as ferramentas do professor no ensino de gramática, produção de textos escritos, ou literatura; ver em particular Schneuwly e Dolz (2009); Ronveaux e Schneuwly (2018).
- 11 “Estes conceitos acadêmicos fazem parte de um domínio sistemático e científico do conhecimento. No contexto do aprendizado escolar, os conceitos acadêmicos são chamados de científicos, não porque seu conteúdo seja científico, mas porque são aprendidos sistematicamente”, afirmam Haenen, Schrinemakders e Stufkens (2003, p. 250) com pertinência. Rochex (comunicação oral pessoal), por sua vez, substituiu a palavra *acadêmica* ou *científica* pelo conceito de *conceito ensinado*.

- 12 Estas são as disciplinas escolares. A tradução alemã traduz isto como *Fächer*, que significa disciplina.
- 13 Mostramos esta transformação da relação com os processos psíquicos por meio da análise do ensino de textos considerados literários para alunos de 11, 14 e 18 anos. Os alunos *disciplinam* sua relação com a leitura destes textos e, ao mesmo tempo, também transformam sua relação com suas emoções, mediadas por discursos e textos (Leopoldoff Martin, 2018).
- 14 Veja o trabalho de Leopoldoff Martin (2014), que dedicou sua tese a esta questão. Desta forma, pode ser encontrada em Vygotskij (2018d).
- 15 Clará (2017) segue uma ideia semelhante ao tentar *despersonalizar* o conceito de ZDP e concebê-lo como uma tensão que cria sistemas semióticos contraditórios. Veja também Chaiklin (2003) para uma apresentação dinâmica da ZDP.
- 16 Seguindo o pensamento de Vygotskij como fazemos aqui, somos levados a dar uma visão unilateralmente progressiva da escola, as disciplinas são também o lugar em que as contradições sociais da escola são expressas de forma emblemática. Vygotskij explora uma dimensão. Sua visão muito otimista da escola também aparece em sua palestra de 1933 onde ele analisa o efeito de nivelamento das diferenças entre classes sociais (2021a).
- 17 Em um artigo estimulante, Eun (2019) propõe usar o conceito de ZDP como um conceito abrangente, sintetizando-o com os de internalização/externalização, conceitos cotidianos e acadêmicos, cultura e natureza. Ele nos permite compreender, sem ter que segui-lo em detalhes, a importância deste conceito. Mostramos em outros lugares que isso permitiu a Vygotskij superar os impasses em sua teoria de desenvolvimento (Schneuwly, 1999).
- 18 Veja a este respeito os muitos comentários sobre os textos de Vygotskij acerca de imaginação que acabamos de traduzir e editar (Vygotskij, 2021b).

## Referências

- BERNHARD, Armin. Wissen und Intellektualität – Antonio Gramscis Kritik an reformpädagogischen Bildungsvorstellungen und seine Epistemologie der Bildungsarbeit. *Paedagogica Historica*, London, v. 45, n. 4-5, p. 631-643, 2009.
- BROSSARD, Michel. *Vygotski. Lectures et Perspectives de Recherches en Éducation*. Lille: Septentrion, 2004.
- CHAIKLIN, Seith. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir, S.; MILLER, Suzanne M. (Org.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 39-64.
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique*. Grenoble: Editions La pensée sauvage, 1985.
- CLARÁ, Marc. Como a Instrução Influencia o Desenvolvimento Conceitual: a teoria de Vygotsky revisitada. *Educativa*, Gioiânia, v. 20, n. 3, p. 659-690, 2017.
- DUARTE, Newton. *Vigotski et o 'Aprender a Aprender'. Crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ESTEBAN-GUITART, Moisés. The Biosocial Foundation of the Early Vygotsky: education psychology before de zone of proximal development. *History of psychology*, Washington DC, v. 21, n. 4, p. 384-401, 2018.

- EUN, Barony. The Zone of Proximal Development as an Overarching Concept: a framework for synthesizing Vygotsky's theories. **Educational Philosophy and Theory**, Melbourne, v. 51, n. 1, p. 18-30, 2019.
- GONZALEZ REY, Fernando. A Re-Examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for his Continuing Legacy. **Mind, Culture, and Activity**, San Diego, v. 18, n. 3, 257-275, 2011.
- HAENEN, Jacques; SCHRINJNEMAKERS, Hubert; STUFKENS, Job. (2003). Sociocultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir, S.; MILLER, Suzanne M. (Org.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 225-245.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. P. 351. (1806).
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Knowledge for Teaching and Knowledge to Teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. **Paedagogica Historica**, London, v. 45, n. 4-5, p. 605-629, 2009.
- HOLZKAMP, Klaus. **Grundlegung der Psychologie**. Frankfurt: Campus, 1983.
- JANTZEN, Walther. Lev Semënovič Vygotskij als Wissenschaftler und Begründer der kulturhistorischen Theorie. In: JANTZEN, Walther; RICHTER, Gertrud (Org.). **Kulturhistorische Psychologie und Methodologie**. Arbeiten zur humanwissenschaftlichen Umgestaltung der Psychologie. Berlin: Lehmanns Medi, 2019. P. 193-220.
- KEILER, Peter. 'Kulturhistorische Theorie' und 'Kulturhistorische Schule': vom Mythos (zurück) zur Wirklichkeit. **Forum Kritische Psychologie**, Berlin, v. 56, p. 114-128, 2012.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotski et le Socioconstructivisme en Éducation. In: TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Claude (Org.). **La Pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours**. Montréal: Geëtan Morin, 2004. P. 333-349.
- LEOPOLDOFF MARTIN, Irina. **La Science du Développement de l'Enfant: la conception singulière de Vygotskij**. 2014. 444 f. Tese (Doutorado de ciências de educação) – Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Genebra, Genebra, 2014.
- LEOPOLDOFF MARTIN, Irina. Emotion Esthétique en Classe de Littérature: une tension entre étrangeté et réalité. In: RONVEAUX, Christophe; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Lire des Textes Réputés Littéraires: discipline et sédimentation**. Berne: Peter Lang, 2018. P. 265-281.
- MARX, Karl. **Das Kapital** (Vol. 1). Berlin: Dietz, 1972. (1867).
- MARX, Karl. **Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie**. Berlin: Dietz, 1974. (1857-1858).
- MAUDUIT, Jean-Bernard. **Le Territoire de l'Enseignant**. Esquisse d'une critique de la raison enseignante. Paris: Klincksieck, 2003.
- PIAGET, Jean. Les Méthodes Nouvelles, Leurs Bases Psychologiques. In: **Encyclopédie française** (t. 15: éducation et instruction / dir. par C. Bouglé.) Paris: Société de gestion de l'Encyclopédie française, 1935. P. 4-16.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel; SZEMINSKA, ALINE. **La géométrie spontanée de l'enfant**. Paris: P.U.F, 1948.

RONVEAUX, Christophe; SCHNEUWLY, Bernard. **Lire des Textes Réputés Littéraires**: disciplinasion et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande. Berne: Peter Lang, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In : CLOT, Yves (Org.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 1999. P. 267-280.

SCHNEUWLY, Bernard. "Didactique"? **Didactique**, Montréal, vol. 1, n. 1, p. 40-60, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. **Des Objets Enseignés en Classe de Français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

TARDIF, Maurice; LASSER, Claude. **Le Travail Enseignant au Quotidien**. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck, 1999.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, Bernard ; BRONCKART, Jean-Paul. (Org.). **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé, 1985a. P. 95-117. (1934).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **Pensée et Langage**. Paris: Editions Sociales, 1985b. (1934).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Die Psychischen Systeme. In: VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **Ausgewählte Schriften**. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, 1985c. P. 319-352. (1930).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. The Diagnostics of Development and the Pedagogical Investigation of Problem Children. In: FRADKIN, Felix (Org.). **A Search in Pedagogics**. Discussions of the 1920s and the early 1930s. Moskow: Progress Publisher, 1990. P. 293-322. (1931).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. **Société française**, Paris, v. 2, n. 52, p. 35-45, 1995. (1935).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **Educational Psychology**. New Delhi: Pentagon Press, 2006. (1926).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. La méthode instrumentale en psychologie. In : VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **Histoire du Développement des Fonctions Psychiques Supérieures**. Paris: La Dispute, 2014a. P. 565-574. (1928).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **Histoire du Développement des Fonctions Psychiques Supérieures**. Paris: La Dispute, 2014b. (1928-1930).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. De l'analyse pédologique du processus pédagogique. In: VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **La science du développement de l'enfant**. Textes pédologiques (1931-1934). Traducção: I. Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang, 2018a. P. 377-401. (1935).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Fondements de la pédologie. In: VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **La science du développement de l'enfant**. Textes pédologiques (1931-1934). Traducção: I. Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang, 2018b. P. 49-192. (1935).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Le problème de la périodisation de l'âge dans le développement enfantin. In: VYGOTSKIJ, Lev Semionovitch. **La Science Du Développement De L'enfant**. Textes pédologiques (1931-1934). Traducção: I. Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang, 2018c. P. 198-224. (1934).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **La Science du Développement de l'Enfant**. Textes pédologiques (1931-1934). Tradução : I. Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang, 2018d. P. 423. (1931-1934).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. **La Dynamique du Développement Mental de l'Écolier en Lien avec l'Enseignement**. Tradução Leopoldoff Martin, I. Manuscrito inédito. Genève: Université de Genève, 2021a. (1933-1935).

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Imagination. Textes choisis. In : SCHNEUWLY, Bernard ; LEOPOLDOFF MARTIN, Irina; NUNES HENRIQUE SILVA, Daniele. (Org.). **Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij**. Tradução: I. Leopoldoff Martin. Berne: Lang, 2021b. P. 489. (1926-1934).

YASNITSKY, Anton. Revisionist Revolution in Vygotskian Science: toward cultural-historical Gestalt psychology. **Journal of Russian & East European Psychology**, Moscow, v. 50, n. 4, p. 3-15, 2012.

ZAVERSHNEVA, Ekaterina; VAN DER VEER, René (Org.). **Vygotsky's Notebooks: a selection**. Singapore: Springer, 2018.

ZAVERSHNEVA, Ekaterina. The Problem of Consciousness in Vygotsky's Cultural-Historical Psychology. In: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; FERRARI, Michel (Org.). **The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2014. P. 63-98.

**Bernard Schneuwly** é professor honorário de didática das línguas na Universidade de Genebra. Foi Reitor da Faculdade de Educação (2006-2010) e Diretor da Formação de Professores em Genebra (2008-2014). Os seus temas de investigação são: 1. análise do ensino da literatura, escrita e gramática na sala de aula; 2. desenvolvimento de métodos de ensino da expressão oral e escrita; 3. história e análise da obra de L.S. Vygotskij; 4. história do ensino da primeira língua, da didática e das ciências da educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3672-9800>

E-mail: [bernard.schneuwly@unige.ch](mailto:bernard.schneuwly@unige.ch)

**Irène Leopoldoff Martin** tem doutorado em Educação e, atualmente, atua como professora associada na Universidade de Genebra. A sua investigação científica centra-se na história da educação, bem como nos métodos de ensino da língua oral e escrita numa perspectiva histórico-cultural. Traduziu e publicou vários textos de Vygotsky do russo para o francês. Seu campo de interesse é a educação plurilingue e o desenvolvimento infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6735-1142>

E-mail: [irene.leopoldoff@unige.ch](mailto:irene.leopoldoff@unige.ch)

Editora responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.