

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DEFINIÇÃO, DIFERENTES INTERPRETAÇÕES, PERSPECTIVAS DE ESTUDO

Rodolfo Rodrigues TRINTA
(Universidade de São Paulo – USP/SP)
rodolfotrinta@yahoo.com.br

RESUMO: Tendo em vista a influência exercida por Vygotsky em linguística aplicada nos últimos anos, percebida na filiação sócio-interacionista dos PCNS de LE, no projeto de formação de professores da PUC-SP (Celani, 2003) e em pesquisas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob uma ótica sócio-cultural (Ferreira, 2005; Lantolf & Pohener, 2008), este trabalho traça um panorama do conceito de ZDP, apresentando sua definição clássica (Vygotsky, 1978), outras interpretações a ele atribuídas (Wertsch, 1984; Kinginger, 2002; Chaiklin, 2003; Lantolf & Thorne, 2006), e como ele vem sendo utilizado de maneira prática pela área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: ZDP; Vygotsky; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT: Taking into consideration Vygotsky's influence in the area of Applied Linguistics, present in the social interactionist approach of ESL PCNS, the comprehensive teacher formation project developed by PUC-SP (Celani, 2003), and research on the teaching/learning of foreign languages based on a social cultural perspective (Ferreira, 2005; Lantolf & Pohener, 2008), this paper aims to work with the concept of ZPD, by discussing its classical definition (Vygotsky, 1978), other interpretations given to it (Wertsch, 1984; Kinginger, 2002; Chaiklin, 2003; Lantolf & Thorne, 2006), and the way it has been used in the field of teaching/learning foreign languages in Brazil.

KEYWORDS: ZPD; Vygotsky; teaching/learning of foreign languages.

0. Introdução.

Vivemos em um mundo globalizado no qual a necessidade de comunicação em outros idiomas é cada vez mais latente. Diferentes pessoas, diferentes culturas, diferentes valores entram em contato todo o tempo, crescendo a importância dada à capacidade que uma pessoa possui de saber comunicar-se eficientemente em diferentes contextos e idiomas. Portanto, é importantíssimo que se dê valor ao modo como uma língua estrangeira é ensinada/aprendida, pois uma

vez bem trabalhada, bons falantes são formados e, muito provavelmente, a comunicação poderá ser feita mais eficientemente. Para tanto, é vital voltarmos para a formação de professores capacitados que levem em consideração as diferentes necessidades e capacidades dos alunos, de modo que o processo de construção de conhecimento aconteça de maneira dialógica e por meio de uma constante troca de experiências e informações – processo único e enriquecedor para ambas as partes todo o tempo. Não obstante, faz-se necessário, também, envolvermos os alunos de maneira ativa no processo. Isto quer dizer que o processo de aprendizagem deve ser visto, pelos próprios alunos, como algo criativo, transformacional. Não há mais espaço para aprendizagem e desenvolvimento passivos, por meio dos quais os alunos vão à sala de aula esperando receber as informações prontas para serem utilizadas. É primordial, portanto, trabalhar, também, com os alunos de modo a mostrá-los que sua participação e criação são ferramentas extremamente necessárias para que o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira possa acontecer satisfatoriamente.

Ao analisar a teoria sócio cultural (Vygotsky, 1978), Lantolf (2000) argumenta que seu conceito mais importante é aquele que sustenta que a mente humana é mediada, ou seja, fazemos uso de ferramentas simbólicas – sendo a mais importante delas a linguagem - de modo a mediar e regularmos nosso relacionamento conosco e com aqueles que nos cercam. Por meio do uso dessas ferramentas organizamos, controlamos e alteramos nossas atividades mentais. Vygotsky trabalha com o conceito de funções mentais superiores, construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. São elas: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, solução de problemas, aprendizagem e avaliação da eficácia desses processos. Para Vygotsky (1978), estas funções aparecem duas vezes durante o desenvolvimento do indivíduo; inicialmente, em um nível social interpessoal, ou seja, quando entramos em contato com algo novo, interagindo com o ambiente e as pessoas que nos rodeiam e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, ao internalizarmos o que foi apreendido/compreendido.

A transferência do que nos é apresentado, do nível social para o interno, acontece dentro da zona de desenvolvimento proximal, doravante ZDP (Vygotsky, 1978), conceito de fundamental importância para as práticas diárias de ensino, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos como um todo, importando-se, ao mesmo tempo, com o que já está internalizado e, também, com aquilo que está por vir, em processo de amadurecimento. No entanto, Lantolf & Thorne (2006) sustentam que a noção de ZDP é amplamente utilizada, expandida e trabalhada de diferentes maneiras. De acordo com eles, há uma indústria que se utiliza deste conceito, cada qual à sua maneira, tentando justificar um

determinado ponto de vista com base neste construto trabalhado inicialmente por Vygostky.

Dentro desse quadro, no qual ZDP é definida de diferenciadas maneiras de modo a servir determinados propósitos, o presente estudo tem por objetivo traçar um panorama do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e como ele vem sendo utilizado pelas pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Inicialmente, será trabalhada a definição clássica de tal construto (Vygotsky, 1978); em seguida, analisaremos diferentes interpretações desse construto de modo a traçarmos as semelhanças e diferenças existentes entre elas, como por exemplo, as trabalhadas por Wertsch, 1979, 1984; Kinginger, 2002; Chaiklin, 2003; Lantolf & Thorne, 2006. Por fim, com base em publicações acadêmicas da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de 2000 a 2008, examinaremos como tal construto é utilizado. No entanto, devemos considerar a limitação de nosso estudo no que diz respeito à quantidade de artigos analisados, já que nem todas as publicações são encontradas online e, não obstante, nem todos os artigos já publicados pelas revistas escolhidas foram analisados, tendo em vista a opção feita pela análise de artigos mais recentemente escritos. Talvez, tais associações não apareçam tão freqüentemente em outros artigos já publicados.

Faz-se importante frisar que a ZDP tende a ser confundida com outros conceitos, tais como a metáfora de andaime (Donato, 1994) e o $i+1$ krasheniano (Dunn & Lantolf, 1998; Kinginger, 2001), que partem de perspectivas teóricas divergentes. Buscaremos mostrar, ainda, que a ZDP representa a possibilidade de se promover interação e construção conjunta de conhecimento de maneira contínua e significativa, não se restringindo a uma visão de interação entre pares.

Entender estas questões relacionadas ao contexto de ZDP é essencial para que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira possa ocorrer dentro de uma perspectiva de ensino baseada na teoria sócio-cultural.

1. Diferentes interpretações do conceito de ZDP

A ZDP é provavelmente um dos construtos mais usados e menos compreendidos que já apareceram na literatura educacional contemporânea.
Palincsar (1998: 370, em Chaiklin 2003: 41)

O conceito de ZDP surge como consequência dos estudos vygotskyanos relacionados à lei genética de desenvolvimento cultural, cuja definição mais conhecida é a seguinte:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, ou em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto também se aplica à atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento de escolhas, vontades... A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e modo como elas interagem (Vygotsky 1978:57)

Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como o resultado de atividades sociais que levavam a internalização do que era adquirido por indivíduos por meio de processos dialógicos e dialéticos de interação. Quanto mais exposto a situações interacionais que explorassem o nível potencial de desenvolvimento de um indivíduo, maior a capacidade para realização de tarefas complexas sem a necessidade de mediação externa.

Para o psicólogo russo, havia a necessidade de análise de dois modelos distintos de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele que representa funções mentais já estabelecidas, que ocorrem sem a necessidade de intervenção externa; é feita de maneira independente pelo indivíduo. O nível de desenvolvimento potencial é representado pelas atividades feitas com a ajuda de um par mais capacitado. A pessoa realiza a tarefa proposta, porém de maneira guiada. A distância existente entre esses dois níveis de desenvolvimento é a que representa o construto da ZDP, definida classicamente da seguinte maneira:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados. (Vygotsky 1978:86)

Ainda de acordo com Vygotsky:

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir... A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não

somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento. (Vygotsky 1978: 86-7)

Podemos, então, caracterizar a ZDP como uma ferramenta essencial que nos possibilita compreender as potencialidades dos indivíduos, o que está em processo de amadurecimento. Se bem trabalhada, nos possibilitará trabalhar satisfatoriamente com os alunos de modo a levá-los ao desenvolvimento constante.

Embora muito vinculado a Vygotsky, tal conceito foi poucas vezes utilizados por ele. De acordo com Chaiklin (2003), o termo ZDP foi mencionado em apenas oito oportunidades nos trabalhos feitos pelo russo. Muitos estudiosos consideram tal construto vago, não terminado e caracterizado de diferentes maneiras pelo próprio Vygotsky. Isto pode ser justificado em parte pela sua morte prematura, que abreviou suas pesquisas.

1.a. Diferentes visões atribuídas ao conceito de ZDP

A noção de ZDP é vista de diferentes maneiras dependendo da intenção de quem utiliza o construto (Lantolf & Thorne, 2006). É interessante compreender as razões que tornaram tal construto tão popular e manuseado de diferentes maneiras. Discutir aprendizagem e desenvolvimento é um assunto antigo. Diversas são as tentativas de compreensão das relações que se estabelecem entre essas duas vertentes. Vygotsky dizia que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, o que indica um caminho diferente de muito do que se advogava anteriormente aos seus estudos. Para ele, nada é unidirecional, tudo é relacionado, ou seja, conforme aprendemos, desenvolvemo-nos e com o desenvolvimento tornamo-nos aptos a aprender o novo. Entender os processos de construção de conhecimento sempre gerou discussões e a idéia de uma zona na qual se situa a distância entre o real e o potencial chamou a atenção, despertou interesse dos estudiosos de ciências humanas. Por não ter sido bem elaborado, tal conceito passou a ser utilizado por diferentes correntes de modo a advogar uma ou outra corrente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A seguir, algumas das diferentes visões atribuídas ao conceito de ZDP serão apresentadas. Inicialmente, trabalharemos com um artigo escrito por Wertsch (1984), no qual a noção clássica de ZDP é, segundo o autor da pesquisa, elucidada e complementada. Em um segundo momento, exploraremos um artigo chamado "Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education", publicado em 2002, no qual Kinginger cita três diferentes interpretações do conceito de ZDP. Ainda dentro da análise acerca do texto acima referido, mostraremos as diferenças existentes entre o conceito de ZDP e dois outros construtos erroneamente associados a ele, a metáfora de andaime e o i+1 krasheniano.

Após o texto de Kinginger (2002), discorreremos sobre um texto escrito por Chaiklin em 2003, no qual o autor tenta construir uma interpretação de ZDP baseada unicamente no que foi escrito pelo psicólogo russo, fazendo uso da concepção comum que permeia a noção do construto. Por fim, abordaremos Lantolf & Thorne (2006), que discutem o conceito de ZDP dentro de diferentes perspectivas e interpretações a ele associadas. Traremos, ainda, algumas importantes citações feitas a respeito da noção do conceito de ZDP, feitas por conceituados estudiosos da teoria sócio-cultural, além de apresentarmos um breve resumo de Hedegaard, 1996, pesquisa feita em uma escola dinamarquesa com o intuito de utilização de ZDP como instrumento analítico para a avaliação de desenvolvimento. Por fim, discorreremos sobre a avaliação dinâmica, baseada nos estudos vygotskyanos de ZDP.

1.b. Wertsch: A ampliação da noção de ZDP

Em um artigo publicado em 1984, Wertsch trabalha com o construto ZDP de modo a tentar esclarecer algumas de suas questões conceituais. Segundo o pesquisador, havia a necessidade de esclarecimento da noção de ZDP para que ela não fosse usada indiscriminadamente por qualquer filiação teórica. Sua idéia era prestar esclarecimentos quanto às diferentes maneiras como acontecem interações entre pares de modo que problemas quaisquer pudessem ser solucionados por meio de interação e negociação de significados. Wertsch elucida e acrescenta três elementos essenciais para trabalharmos eficientemente dentro de zonas de desenvolvimento proximal, a saber:

A. Definição de situação: As pessoas definem as situações com as quais trabalham e se deparam de diferentes maneiras. Segundo Wertsch, é importante que as pessoas envolvidas em um determinado contexto definam ou redefinam qualitativamente a situação que enfrentam de modo a atingir um objetivo específico. Essa definição deve ser tomada com base na representação de objetos e padrões de ações tomadas.

B. Intersubjetividade: Ao definirem a situação de uma mesma maneira e terem consciência do fato, diz-se que as pessoas envolvidas em um determinado contexto atingem o conceito de intersubjetividade (Rommetveit, 1979), essencial para que um dado problema seja resolvido. Tal conceito é importante dentro de uma perspectiva interpessoal, pois dessa maneira as potencialidades dos participantes de uma dada situação podem, como consequência da interação, se refletir no plano intrapessoal.

C. Mediação semiótica (e flexível): Por meio de signos, tais como a linguagem, os participantes de uma determinada situação negociam intersubjetividade para que a situação seja definida e um dado problema possa, por sua vez, ser resolvido eficientemente. Essa mediação pode ser feita de diferentes maneiras - verbal ou não verbalmente - em diferentes instâncias, sejam elas direta ou indiretamente explicitadas.

São, portanto, três conceitos que se materializam por meio de negociação e colaboração contínua entre duas ou mais pessoas dentro de uma determinada situação.

1.c. Kinginger e três diferentes interpretações do construto.

Em um artigo chamado "Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education", publicado em 2002, Celeste Kinginger cita três diferentes interpretações do conceito de ZDP, apresentados e explorados a seguir.

A. A Interpretação Relacionada a Habilidades, 'Skills': Por que ZDP e o Construto $i+1$ de Kraschen Não Dialogam?

De acordo com essa interpretação, a aprendizagem de um idioma é vista como o desenvolvimento de habilidades. Aqueles que a defendem (Gifford & Mullaney 1999:12) argumentam que os modelos teóricos propostos pela teoria sócio-cultural de Vygotsky e pelo "input processing" - algo como processamento de dados inseridos - se complementam e justificam a visão SLA (Second Language Acquisition) de aquisição de outro idioma. Tal visão trabalha com conceitos de input/output, os quais caracterizam o processo de aprendizagem como simples transmissão de informações de um local a outro. Existe dentro da SLA a metáfora condutora sustentando que todo o nosso conhecimento é transmitido. Nada varia, aquilo que aprendemos já foi previamente determinado. Segundo Kinginger, dentro dessa perspectiva, o conceito de ZDP é simplificado e reduzido de modo a justificar práticas já padronizadas e utilizadas em salas de aula vistas como espaço de aquisição de habilidades pré-determinadas. Sai de campo o nível potencial de desenvolvimento e entram em cena os clássicos exercícios de repetição, puramente focados em repetição de estruturas. O que importa é o plano de aula, trabalha-se com reprodução ao invés de criação.

Por que, então, muito se fala em uma relação entre ZDP e $i+1$, apesar de serem construtos diferentes? Estudiosos de Second Language Acquisition, doravante SLA, propunham a unificação dos dois conceitos, de modo a facilitar a compreensão de estudos de aquisição de outro idioma. Porém, é inviável fazer qualquer tipo de ligação entre ambos os conceitos. Várias são os argumentos que justificam tal afirmação.

Dunn & Lantolf, 1998, discorrem habilmente sobre as diferenças existentes entre ZDP e $i+1$. Segundo eles, os dois construtos são trabalhados dentro de perspectivas diferentes. ZDP está associado à teoria sócio-cultural, para a qual a construção de conhecimento ocorre de maneira dialógica, dialética, transformacional. O que os alunos trazem de bagagem influencia decisivamente o modo que as atividades serão trabalhadas e o conhecimento será construído. É um processo consciente, no qual a interação social leva a internalização do novo em um plano individual. Como consequência, aquilo que é apreendido será futuramente externalizado, demonstrando desenvolvimento. A aprendizagem, portanto, leva ao desenvolvimento cognitivo. O aprendiz é visto em sua totalidade, com identidade. Aprender é significar, compreender, interpretar. O que importa é como o indivíduo chegou a determinado ponto e de que maneira ele pode interagir com seus pares e o ambiente no qual ele vive.

Por outro lado, a SLA não leva em consideração a interação, o lado social. A aquisição é um processo inconsciente, de assimilação de conceitos transmitidos. A interação só é necessária para que possamos trocar conhecimento, não sendo, porém, essencial para desenvolvimento cognitivo. Contextos históricos, diferentes valores, culturas e bagagens não têm influência alguma. Nada é dialético, transformacional. Somos vistos como receptores de conhecimento alheio. Aprendizagem e desenvolvimento não caminham juntos, não estabelecem vínculo algum. Os termos *input/output* são comumente usados para designar o que é recebido e o que é transmitido, sem qualquer interferência do meio que os cerca. O aprendiz é, portanto, um simples receptor. O que interessa é a produção linguística, o *uptake*, e não como um indivíduo chegou a um determinado ponto (Dunn & Lantolf, 1998).

Tentar ligar dois construtos oriundos de perspectivas tão distantes simplesmente pelo fato de ambos levarem em consideração o futuro, o que está por vir não faz sentido. Mesmo a visão de ambos em relação ao futuro é completamente diferente. Para Krashen, o futuro cognitivo é certo, fechado. Podemos trabalhar com elementos que ainda não foram vistos por um determinado aluno que estejam minimamente acima de sua competência linguística. Este é o "*good input*", o bom insumo, aquele que será futuramente melhor compreendido. Não há qualquer preocupação com o modo como a compreensão ocorreu, pois o processo de aquisição é natural, acontece dentro de uma ordem comum a todos os falantes/aprendizes de uma língua.

Para Vygotsky, o que importa é o que está amadurecendo, é o nível de desenvolvimento potencial. Não existe linearidade, não existem certezas. O ambiente, os indivíduos interagem de diferentes maneiras que moldam o desenvolvimento cognitivo. Não importa somente o produto final, valoriza-se o processo, o caminho traçado, a

interpretação, a criação. É o indivíduo crescendo, tornando-se independente que deve ser verdadeiramente estudado, analisado e valorizado.

B. A Interpretação 'Scaffolding' ou 'Andaime' e sua relação com a ZDP.

Neste tipo de interpretação, Kinginger questiona de que maneira a metáfora de construção de conhecimento conhecida como scaffolding é utilizada dentro da sala de aula. De acordo com Wood *et al* (1976), tal conceito sustenta que em contextos de interação social, um participante com maior conhecimento de um determinado assunto pode criar verbalmente condições de auxílio a um participante menos capacitado de modo que ele possa se desenvolver, atingindo níveis mais elevados de competência. Kinginger questiona a centralização de tal conceito dentro da sala de aula, pois tudo o que é feito sempre parte do professor – o participante com maior conhecimento - que, tendencialmente, segue um currículo pré-determinado sem dar espaço para que os alunos possam opinar na construção do que está sendo desenvolvido dentro da sala de aula.

Não obstante a observação feita por Kinginger, é importante traçarmos um paralelo entre as características principais de ambos os conceitos de modo a entendermos a razão pela qual eles não representam exatamente a mesma coisa, apesar de apresentarem algumas similaridades.

A metáfora de andaime, oriunda da psicologia cognitiva e estudos de aprendizagem de língua materna, sustenta que em contextos de interação social, um participante com maior conhecimento de um determinado assunto pode criar verbalmente condições de auxílio a um participante menos capacitado de modo que ele possa se desenvolver, atingindo níveis mais elevados de competência (Wood *et al*, 1976). De acordo com Wertsch (1979 a), é um mecanismo dialógico de construção cognitiva, por meio do qual um novato internaliza o conhecimento co-construído em atividades nas quais um mesmo objetivo é compartilhado.

Em um artigo inovador chamado *Collective Scaffolding in Second Language Learning*, Donato (1994) mostra que duas pessoas compartilhando o mesmo nível real de conhecimento também podem interagir de modo a atingirem desenvolvimento cognitivo, pois por meio de questionamentos e ajuda mútua, dois novatos podem elevar suas habilidades, também. Ao definirem um mesmo objetivo, buscam e alcançam-no, o que dificilmente ocorreria caso a atividade fosse feita individualmente. Tendo em vista todo o contexto dialógico e de interação que permeia a metáfora de scaffolding, muito tem se questionado se tal conceito pode ou não ser diretamente relacionado com o construto ZDP.

Apesar das semelhanças citadas, o conceito de ZDP é mais amplo que o de scaffolding, pois ao estudarmos ZDP, levamos em

consideração os contextos históricos dos participantes, suas crenças e valores, o ambiente no qual a atividade é realizada. Dentro da metáfora de scaffolding, analisa-se a atividade exclusivamente, o que foi alcançado, o desenvolvimento lingüístico atingido. Não existe preocupação transformacional, apenas reprodutória. O foco é na quantidade de ajuda fornecida de modo que o objetivo seja alcançado e não na qualidade com a qual a interação ocorre. Portanto, para a ZDP, muito mais importante do que o produto final é o modo como se constrói o conhecimento. Sendo assim, apesar de certas similaridades, estes dois construtos têm focos, objetivos diferentes. Scaffolding é mais pontual, o resultado é o que importa ao passo que a ZDP se preocupa com o modo como o objetivo foi atingido e o que pode ser feito a partir dali para que os alunos se transformem e amadureçam estruturas de aprendizagem.

C. A interpretação metalingüística.

Swain (1995) argumenta que a produção de linguagem tem, também, uma função metalingüística, ou seja, tarefas feitas em conjunto devem ser conduzidas de modo a fazer com que os alunos reflitam sobre sua produção de linguagem conforme negociam significado. As maneiras que os alunos interagem são ferramentas de estudo importantes para compreensão do processo de construção de conhecimento. Ainda de acordo com Swain, o que é dito ou escrito durante o desenvolvimento de uma tarefa representa conhecimento sendo construído. É importante observar e testar o que os alunos verdadeiramente fazem, ao invés de testar e avaliar o que se espera que eles façam de antemão. Para Kinginger, o conceito de ZDP é visto, dentro dessa perspectiva, como algo aberto, a ser descoberto, refletindo as potencialidades dos alunos. O que eles trazem afeta diretamente o modo como eles trabalham e, então, constroem conhecimento e se desenvolvem.

1.d. Chaiklin e a concepção comum do conceito

De acordo com Chaiklin (2003), o termo ZDP foi mencionado em apenas oito oportunidades nos trabalhos feitos pelo russo. Muitos estudiosos consideram tal construto vago, não terminado e caracterizado de diferentes maneiras pelo próprio Vygotsky. Isto pode ser justificado em parte pela sua morte prematura, o que acabou abreviando suas pesquisas. Dentro desse quadro, o autor acima referido tenta construir uma interpretação de ZDP baseada unicamente no que foi escrito pelo psicólogo russo, fazendo uso da concepção comum que permeia a noção do construto.

A concepção comum de ZDP pressupõe interação entre uma pessoa mais competente e uma menos, de modo que a segunda fique independente e possa desenvolver uma tarefa que, inicialmente, só seria resolvida em conjunto. Com base nessa perspectiva, o autor

descreve três aspectos dessa conceitualização que formam o tipo ideal de ZDP de modo a mostrar que essa concepção comum não dialoga com a formulação vygotskyana clássica. O tipo ideal de ZDP é baseado em três princípios:

A. Princípio de generalidade: De acordo com esse princípio, a noção de ZDP pode ser trabalhada em uma determinada situação de aprendizagem de modo a atingir perfeição em um exercício qualquer. Segundo Chaiklin, trata-se de uma visão restrita, pois foca em uma tarefa de maneira isolada. Vygotsky se preocupava com níveis de desenvolvimento, potencialidades para o futuro.

B. Princípio de Assistência: Diz respeito à importância de um par mais capaz em situações nas quais um objetivo qualquer tem de ser alcançado com base em um trabalho feito entre duas pessoas. Vygotsky, porém, não se preocupava com essa questão; importava-se, na verdade, com o modo como a assistência era fornecida, influenciando o desenvolvimento de uma criança qualquer.

C. Princípio de Potencialidade: Sustenta que o aprendiz possui qualidades individuais diferenciadas que tornam certos tipos de assistência mais eficientes. De acordo com esse princípio, potencialidade diz respeito a algo inato e biológico; o social, teoricamente, não afeta aquilo que o indivíduo já possui. Suas qualidades internas determinam a interação a ser oferecida, representando uma relação não dialógica e dialética.

Ainda segundo Chaiklin, a ZDP era um aspecto, não o mais importante, com o qual Vygotsky trabalhava na tentativa de compreensão do desenvolvimento infantil. Ele sugere, ao concluir seu artigo, que o termo ZDP deve ser utilizado para nos referirmos a um fenômeno sobre o qual Vygotsky escrevia e encontrarmos/utilizarmos outros termos, tais como instrução assistida e metáfora de andaime, de modo a estudarmos técnicas/práticas de negociação e construção conjunta de conhecimento. Ele conclui sugerindo que não faz sentido falarmos em ZDP a menos que tenhamos uma teoria de desenvolvimento com a qual possamos associar determinados fenômenos e estratégias que dialoguem com a noção de valorização de processos dialógicos e dialéticos de construção de conhecimento.

1.e. Lantolf & Thorne e a abrangência do termo

Lantolf & Thorne (2006) apóiam uma visão mais abrangente e revolucionária para a noção de zonas de desenvolvimento proximal. Não obstante discorrerem sobre diferentes análises feitas por diferentes estudiosos acerca do construto ZDP, sustentam que tal conceito está diretamente relacionado a desempenho assistido, colaboração e interação social. De acordo com os pesquisadores,

aprendizagem e desenvolvimento acontecem nesses espaços de interação, nunca em contextos fechados e/ou isolados. Isso significa dizer que é por meio de colaboração e co-construção de conhecimento que significamos no mundo, construindo significados. Ainda tratando de questões relacionadas à interação, os autores argumentam que elas ocorrem em diferentes instâncias, dentro de variadas relações sociais, tais como, pais-filhos, professor-aluno, aluno-aluno e interações mediadas por diferentes artefatos e ferramentas (computadores, materiais didáticos).

Por fim, segundo os autores, o conceito de ZDP não representa simplesmente um modelo de processo de desenvolvimento; é, também, uma ferramenta conceitual que educadores podem usar de modo a entender aspectos relacionados a capacidades emergentes de seus alunos, ainda em estágios primários de amadurecimento. Por fim, afirmam que se usada proativamente, como um instrumento de diagnóstico, possibilita a criação de condições que podem facilitar e promover desenvolvimento futuro.

1.f. O conceito de ZDP dentro da sala de aula

Tão importante quanto discutir as diferentes interpretações dadas ao conceito de ZDP é entender como ele pode ser trabalhado eficientemente dentro da sala de aula, pois é lá que, se bem aplicado, tal construto pode fazer com que os níveis de desenvolvimento potencial sejam mais bem explorados de modo a amadurecerem, formando indivíduos independentes e auto regulados.

Hedegaard (1996) fez um trabalho diferenciado com ZDP ao desenvolver um projeto voltado ao estudo da evolução das espécies, aplicado em uma escola dinamarquesa, com base na metodologia da escola histórico-cultural, proposta por Vygostky (1985-1987) e desenvolvida por Leontiev (1978-1981), Elkonin (1971-1980), Davidov (1977-1982) e Lompscher (1980, 1982, 1984, 1985). Sua pesquisa acompanhou a mesma turma da terceira à quinta série em um programa de estudos de ciências sociais (biologia, história e geografia) e tinha como objetivo formular uma teoria do desenvolvimento da personalidade das crianças, levando contextos culturais e sociais em consideração. Não obstante, a pesquisa buscava a formulação de uma teoria de instrução relacionada à teoria acima mencionada. No que diz respeito à ZDP, seu objetivo era mostrar que esse conceito é de grande valor como instrumento analítico para a avaliação do desenvolvimento de crianças em conexão com a escolarização.

Com base em modelos propostos e constantemente adaptados, as crianças foram capazes de trabalhar com o tópico que estudavam de maneira ativa, social e transformacional. Além disso, sua pesquisa sugeria mudanças qualitativas no ensino, direcionando-o para metas previamente especificadas.

Hedegaard via ZDP como instrumento para instrução da turma. De acordo com a pesquisadora, por meio de diálogo, trabalho em grupo e resolução de tarefas, co-constrói-se conhecimento e promove-se desenvolvimento constante. Usando a construção de modelos, feitos em interação entre os membros da turma, as crianças foram capazes de analisar e avaliar criticamente os conceitos trabalhados, trazendo-os do campo conceitual para o concreto, sendo capazes de simbolizá-los dentro de suas práticas e capacidades cognitivas.

Para Hedegaard, a ZDP pode ser visualizada com base na relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem das crianças. Segundo a autora da pesquisa, devemos sempre levar em consideração a ZDP objetiva e a ZDP subjetiva. ZDP objetiva diz respeito a habilidades e conhecimentos compartilhados enquanto que a subjetiva diz respeito à ontogênese da criança.

No que diz respeito a processos avaliativos, o conceito de Avaliação Dinâmica, doravante AD, foi criado com base nos estudos vygotskyanos de ZDP. Esse tipo de avaliação difere-se de outras ferramentas avaliativas por entender que desenvolvimento e aprendizagem também ocorrem quando os alunos são avaliados. Basta, para tanto, mediar o processo avaliativo, ou seja, ao invés de dar provas e deixar com que os alunos façam-nas sem ajuda alguma, é importante que os professores participem ativamente do processo, mediando o modo como seus estudantes interagem com o que lhes é dado para ser feito. Tendo em vista que nossas funções mentais superiores surgem por meio de interações culturais e sociais mediadas por indivíduos em busca de um determinado objetivo, é insuficiente medirmos a capacidade de um aluno apenas levando em consideração o que ele já sabe perfeitamente, ou seja, aquilo que ele é capaz de resolver de maneira independente. Medir a capacidade real de um indivíduo é apenas uma parte insignificante do processo de avaliação (Vygotsky, 1998:200). Medir sua capacidade de desenvolvimento futuro, por meio de mediação, assistência fornecida, é importantíssimo, pois de acordo com Vygotsky, o que um aluno faz hoje via mediação, ele, com certeza, o fará independentemente no futuro. Em outras palavras, avaliar eficientemente uma pessoa envolve analisarmos seu presente e o que está por vir, pois desse modo, poderemos propor estratégias corretas para abordagem de novos tópicos.

Não podemos deixar de mencionar que a AD não se preocupa com padronizações. Pelo contrário, para aqueles que advogam em favor de uma abordagem mais interativa (Lantolf & Poehner, 2004), é o processo de aprendizagem em andamento que verdadeiramente determina a capacidade de construção de conhecimento de um aluno. Para eles, avaliações não são ferramentas utilizadas com o intuito de se buscar um resultado, uma nota. São instrumentos usados dentro

de um contexto no qual o que importa é o modo como aquele que é avaliado lida com o que lhe é dado e com a assistência fornecida pelo mediador. Interagir, criar e solucionar problemas é muito mais importante do que um número obtido por meio de padrões pré-estabelecidos de classificação.

Temos aqui um caso de um produto surgido com base em estudos de ZDP. Levar em consideração o que está por vir é tão importante quanto avaliarmos o que já está fossilizado, internalizado.

1.g. Algumas outras visões do termo

Por fim, foram selecionadas duas outras visões trazidas por Hedegaard (1993) e Newman e Holzman (1993), ambas mais revolucionárias e abrangentes, sugerindo a utilização de zonas de desenvolvimento proximal como possibilitadoras de inserção e transformação no mundo.

ZPD is not a place at all; it is an activity, a historical unity, the essential socialness of human beings expressed as revolutionary activity, as Marx put it.

Newman & Holzman, 1993, p. 79.

If you read Vygotsky carefully, you see that the ZPD is not just a psychological law. The next zone for the child is determined by the society in which we are living, the values and customs for the upbringing of the youth, etc.

Hedegaard, citada em Newman & Holzman, 1993.

2. Metodologia.

Com base em publicações acadêmicas voltadas à área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, lançadas entre 2000 e 2008, tivemos como objetivo examinar de que maneira o construto ZDP vem sendo utilizado no Brasil, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. A seleção das revistas escolhidas para o estudo foi feita com base no alcance e importância que elas possuem na área de ensino, aprendizagem e, mais especificamente, no campo da linguística aplicada. Com relação às datas de publicação escolhidas para análise, optou-se pelo que foi apresentado de 2000 a 2008 de modo a visualizar o que vem sendo recentemente tratado a respeito de ZDP por entendermos que as práticas e estudos atuais são de maior importância para tentarmos compreender o que vem sendo e pode ser feito. Não obstante, a questão de acessibilidade influenciou as revistas priorizadas para o estudo, tendo em vista que se buscaram as publicações disponíveis *online*; reconhece-se, então, a limitação de alcance da pesquisa, pois não foi possível analisar todas as revistas da área; elas, porém, sinalizam o modo como o conceito

vem sendo utilizado. Quadro 1 mostra as publicações escolhidas para o estudo e o número de artigos que se referiam ao conceito de ZDP encontrados.

Publicação	Número de artigos relacionados à ZDP
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	3
Trabalhos em Linguística Aplicada	3
D.E.L.T.A.	1
Linguagem & Ensino	1
Revista Contexturas	1
Revista Didática Sistemática	1

Quadro 1: Revistas escolhidas e número de artigos relacionados ao construto ZDP encontrados

Vale ressaltar, ainda, que no que diz respeito à revista *Contexturas*, publicada pela APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), nem todas as revistas lançadas de 2000 a 2008 foram analisadas, tendo em vista que esse periódico não é encontrado em versão *online*. Também não é possível encontrar um catálogo *online* completo da revista, o que dificulta pesquisas com base na referida publicação.

Uma vez encontrados artigos tratando de ZDP, buscou-se visualizar em quais contextos o construto estudado pelo artigo era utilizado e quais visões e associações eram feitas em relação a ele de modo a tentarmos compreender de que maneira as zonas de desenvolvimento proximal têm sido interpretadas recentemente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

3. Resultados e Discussão.

Com base nos artigos encontrados, pode-se constatar que o construto ZDP foi utilizado em diferenciados contextos, a saber: interação oral entre professores e alunos na sala de aula de língua estrangeira (2 artigos); computador sendo usado como ferramenta de mediação de construção de conhecimento em cursos *online* (1 artigo); ensino de línguas para crianças nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental (1 artigo); uso do jogo dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira (1 artigo); correção de erros como elemento co-construtor de conhecimento na aula de língua estrangeira por meio da interação entre alunos e professores (1 artigo); língua materna utilizada como recurso mediacional na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (1 artigo); novas perspectivas sobre a aprendizagem de língua estrangeira com base na utilização de preceitos vygotskyanos, tais como a relação entre linguagem e

desenvolvimento, mediação e mediador, zona de desenvolvimento proximal e o sociointeracionismo (1 artigo); linguagem e memória na formação de professores de inglês sendo utilizados como base para posterior ação educativa na Universidade (1 artigo); aprendizagem em *tandem* - mediada por computador - de português e inglês como línguas estrangeiras no Brasil e Austrália (1 artigo).

Dentro desse quadro, nota-se que o conceito de ZDP foi utilizado dentro de um mesmo contexto (interação oral entre professores e alunos na sala de aula de língua estrangeira) somente em dois dos artigos analisados. As pesquisas restantes apresentaram diferentes contextos de utilização do construto estudado. No entanto, as zonas de desenvolvimento proximal não foram objeto de investigação em nenhum dos estudos; o construto ZDP foi apenas citado nas seções relacionadas à revisão de literatura de modo a justificar alguma análise teórica ou estudo empírico que seria posteriormente desenvolvido sem, contudo, ser verdadeiramente trabalhado ou explorado como elemento revolucionário, espaço de promoção do novo, co-construção de conhecimento, com base em troca de experiências e questionamentos. Tem-se a impressão, com base nos dados citados, que o termo ZDP vem sendo utilizado como simples recurso teórico de modo a tornar seções relacionadas à revisão de literatura mais robustas, tendo em vista que a teoria sócio cultural vem sendo amplamente considerada em atuais estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda com base nos artigos analisados, pode-se constatar que o conceito de ZDP foi visualizado de duas maneiras diferenciadas. Em dois dos artigos analisados, o construto estudado pela presente pesquisa foi citado dentro de uma perspectiva mais clássica no que diz respeito ao modo como foi definido pelos pesquisadores, pois se sustentou que a zona de desenvolvimento proximal diz respeito à co-construção de conhecimento e significados, realizada dentro de contextos nos quais há a necessidade de participação de um par mais competente, o qual conduzirá e ajudará seu parceiro de modo a desempenhar algo, chegar a algum ponto no qual ele não chegaria de maneira independente; tal definição é considerada clássica, pois tem como base unicamente como Vygotsky representava a ZDP, sem qualquer utilização de conceitos trazidos por aqueles que o estudaram, considerados neo vygotksyanos. Nascente (2004), em um artigo no qual conceitos vygotksyanos são utilizados para uma tentativa de melhor compreensão de processos envolvidos na aprendizagem de línguas estrangeiras, trabalha dentro dessa visão, caracterizando o construto ZDP da seguinte maneira:

Em situação de sala de aula, esse aprendizado deve ocorrer dentro do processo de desenvolvimento conjunto de significados entre professor e alunos, mediado pelo participante mais proficiente, o professor, o qual dá apoio ao aprendiz,

atuando dentro da ZDP do aluno, enquanto este não é capaz de desempenhar a tarefa de forma independente, processo no qual ocorre o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Isto é, são as respostas que o aprendiz dá quando da atuação do instrutor em sua ZDP durante a interação, que possibilitam ao professor trazer à tona o seu conhecimento e repensá-lo, explorando ao máximo a potencialidade da situação de ensino-aprendizagem. A prática instrucional torna-se, então, dentro de uma perspectiva vygotskyana, não o espaço de aplicação de uma teoria, mas o próprio espaço em que a teoria se constitui.

Nota-se, com base nesse trecho, a importância dada pela autora ao papel representado pelo professor como o par mais desenvolvido, aquele que guia e dá suporte ao aluno, o par menos desenvolvido. Tem-se, portanto, um quadro no qual a ZDP é visualizada de uma maneira clássica, como a trabalhada inicialmente por Vygostky.

Por outro lado, oito dos dez artigos analisados apresentaram uma visão adaptada da noção de ZDP, trazida dentro de perspectivas consideradas neo vygotskyanas, as quais sustentam que em contextos de interação não há a necessidade de um par mais capaz; basta duas ou mais pessoas buscarem um objetivo em comum para que elas possam se ajudar e desenvolver. Terra (2004), em um artigo no qual o papel da língua materna sendo utilizada como recurso mediacional na sala de aula de língua estrangeira é explorado, caracteriza a ZDP como um espaço no qual vários "experts" interagem de modo a construir conhecimento em conjunto:

...ZDP envolvia, necessariamente, a interação social entre um "expert" e um "aprendiz", acabou dando lugar... a idéia de "colaborador-aprendiz"...na execução de um trabalho coletivo...vários "experts" podem emergir e, após a finalização da obra, a noção de "expert" acaba sendo assumida como uma característica do grupo como um todo.

Pode-se perceber, com base nessa citação, que questões relacionadas à necessidade de um par mais desenvolvido são deixadas de lado, sendo substituídas por uma visão mais dialógica, dentro da qual todos os envolvidos na execução de um trabalho coletivo assumem a função de "experts" em determinados momentos. Não obstante, o termo "colaborador-aprendiz" é característico dentro dessa visão mais moderna de ZDP, tendo em vista que aqueles que interagem criam espaços para questionamentos e debates, os quais os levam a co-construção de conhecimento e conseqüente desenvolvimento. Ainda segundo Terra (2004):

...a 'ZDP' é emergente e, uma vez que os participantes conjuntamente resolvem problemas e constroem soluções, o potencial para a aprendizagem subsequente é expandida

quando as novas possibilidades abrem caminho para o que estava inicialmente imprevisto.

Ainda com base nos estudos analisados, pode-se notar a associação da noção de ZDP com dois outros construtos, a metáfora de *scaffolding* ou andaime (Wood, Bruner et al, 1976), em 6 dos artigos; e o $i+1$ de Krashen (1982) em 3 das pesquisas. Como já citado anteriormente, pode-se sustentar que tais associações não são corretas, tendo em vista que o conceito de ZDP é mais amplo que o da metáfora de andaime e, não obstante, parte de perspectivas diferentes daquelas trazidas pelos estudos baseados em SLA, sustentadores do construto $i+1$.

Notam-se exemplos de associações de ZDP com $i+1$ em Cardoso (2001), em artigo no qual algumas considerações são feitas a respeito da utilização de jogos em aulas de língua estrangeira:

Este trabalho fundamenta-se principalmente em aspectos das formulações teóricas de Vygotsky (1991) e de Krashen (1982)... convergem esses autores quanto à premissa de que não é o fato de uma alta frequência de exposição a certas estruturas que fará com que elas sejam adquiridas mais rapidamente...o aluno somente adquirirá aquilo que estiver no nível de seu desenvolvimento maturacional, ou melhor, na zona de desenvolvimento proximal...se a competência atual na língua é I , o insumo deve conter informação linguística um grau além dessa competência ($I+1$), e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o insumo contendo $I+1$.

Apesar de bem fundamentada, essa citação trabalha com construtos que não dialogam entre si, tendo em vista as bases diferenciadas nas quais estão fundamentados. Enquanto a noção de ZDP tem como base os estudos vygotskyanos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento, o construto $i+1$ parte de um quadro teórico que não leva o social em consideração; para SLA, a aprendizagem ocorre dentro de contextos de transmissão de conhecimento de um ponto a outro, sem qualquer influência externa. Nada é transformado. Tudo é simplesmente passado adiante (Dunn & Lantolf, 1998).

Em relação a associações feitas entre ZDP e a metáfora de andaime, diversos exemplos podem ser citados de modo a mostrar de que maneira esses dois conceitos são comumente associados. Freudenberger e Lima (2006), ao analisarem a correção de erros como espaço para construção conjunta de conhecimentos, trazem os dois conceitos lado a lado com o intuito de justificar a necessidade de estudos e análises qualitativas baseadas em correção conjunta de erros:

...uma análise mais detalhada de excertos de interação revela-se essencial, já que possibilita uma percepção qualitativa de aspectos relevantes relacionados a essa prática. É também por meio de uma análise detalhada que conceitos relevantes à teoria sociocultural, como andaime e ZDP (grifo nosso), operacionalizam-se nos dados de sala de aula.

Os dois conceitos não foram diferenciados, dando a impressão que fazem parte da mesma perspectiva teórica, o que não é verdadeiro, tendo em vista que, como já explicitado anteriormente, o conceito de ZDP é mais amplo que o da metáfora de *scaffolding*.

Já Reis e Silva (2005), ao analisarem as diferenças e semelhanças entre padrões de interação estabelecidos em dois cursos online aplicados em áreas distintas, associam ZDP e *scaffolding* de modo a explicar como ocorre a interação na fase de co-construção de conhecimento:

É essencialmente por meio da linguagem -... -que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas... o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central para entendermos como a teoria sócio-cultural explica todos esses processos. Seguindo as proposições de Vygotsky sobre a ZDP, Antón (1999) sustenta que o professor ou um outro par mais capaz é um elemento importantíssimo no oferecimento de "andaimes" para o aprendiz. A autora refere-se ao conceito de "andaimes", cunhado por Bruner (1966), para explicar como ocorre a interação na negociação de sentidos em LE entre os aprendizes, pois, para a autora, é pela negociação que o aprendiz vai obter conhecimentos lingüísticos, a partir de suas interações com os outros.

Apesar de ter-se a impressão que por meio de andaimes podemos promover desenvolvimento dentro de zonas de desenvolvimento proximal, pode-se sustentar que ZDP e *scaffolding* não devem ser relacionados tendo em vista que a metáfora de andaime preocupa-se com atividades específicas, de maneira pontual, ao passo que ao pensarmos em ZDP, focamos em contextos mais amplos, de desenvolvimento e construção de conhecimento que vão além da resolução de um determinado exercício.

Portanto, pode-se sugerir que o construto ZDP ainda não é adequadamente compreendido por aqueles que o utilizam como base de suas pesquisas. Tal afirmação pode ser feita tendo em vista que a noção de ZDP foi erroneamente associada a construtos que não lhe dizem respeito na maior parte dos artigos analisados. Não obstante, o conceito ZDP foi simplesmente utilizado nas seções de revisão de literatura de modo a justificar a pesquisa sendo feita, sem, no entanto, utilizá-lo como foco de estudo, investigando sua construção dentro da sala de aula, de modo a buscar-se não somente

aprendizagem, mas também, desenvolvimento. Obviamente, devemos considerar a limitação de nosso estudo no que diz respeito à quantidade de artigos analisados; talvez tais associações não apareçam tão freqüentemente em outros artigos já publicados.

Porém, com base em nossas constatações, sugere-se a realização de mais estudos empíricos, nos quais o conceito de ZDP seja verdadeiramente utilizado, sem associação com a metáfora de andaime e o construto $i+1$. É importante, ainda, que as zonas de desenvolvimento proximal sejam trabalhadas com base em uma visão menos limitada, dentro da qual as potencialidades de diferentes alunos sejam exploradas eficientemente.

Tais estudos se justificam tendo em vista que o conceito de ZDP pode tornar-se cada vez menos compreendido, com base em seu aparente uso simplesmente teórico e associado a construtos que não dialogam com ele. Corre-se o risco, então, de um construto tão importante e transformacional ser deixado de lado e esquecido.

Vale a pena trazermos uma última citação trazida por Newman e Holzman em 1993, a qual sustenta a necessidade de prestarmos atenção ao modo como o conceito de ZDP tem sido trabalhado e a importância de estudos que o visualizem como espaço de construção e desenvolvimento contínuo entre duas ou mais pessoas:

The ZPD (...) must not be transformed into a technique for individual or even group or community learning (a tool for result). The ZPD – a reorganizing of environmental scenes to create new meaning and learning that leads development is a tactic. It is a revolutionary activity creating conditions for revolutionary activity.

Newman & Holzman, 1993, p.93.

4. Conclusão

Aprendizagem deve levar ao desenvolvimento cognitivo. Desenvolvidos, somos capazes de interagir dentro de novos contextos. É por meio da interação que construímos conhecimento, damos significado às coisas. Temos diferentes motivos, diferentes bagagens, diferentes histórias, vivemos em ambientes distintos. Construção é um processo dialógico, dialético, transformacional. Nunca somos as mesmas pessoas após passarmos por uma determinada experiência.

Levar em consideração todos esses aspectos é a tarefa proposta pela teoria sócio-cultural. Como propôs Vygotsky, todo processo de desenvolvimento ocorre em dois planos, o social e o individual. Interagimos, relacionamo-nos, internalizamos os resultados obtidos e colocamo-los para fora em outros contextos. E assim estamos sempre nos desenvolvendo.

Compreender o conceito de ZDP é extremamente necessário para que possamos saber trabalhar com o conhecimento potencial,

em desenvolvimento. Ter noção de sua visão clássica, visualizar diferentes interpretações a ele dadas, saber relacioná-lo e diferenciá-lo de construtos que a ele se assemelham, mas não o representam fielmente é necessário para que possamos levá-lo em consideração em práticas diárias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Tão ou mais importante do que as questões supracitadas é saber trabalhar com este construto dentro da sala de aula. Estudos como "A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução", de Hedegaard (1996); e "Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future", de Lantolf e Poehner (2004) – são ótimos exemplos de como trabalhar com a ZDP dos alunos eficientemente de modo a promover conhecimento e desenvolvimento cognitivo por meio de processos de mediação, interação e desempenho assistido. Não basta apenas a atividade dada, mas, também, o modo como as pessoas interagem de modo a construir conhecimento. É, portanto, dever do professor levar em consideração as diferentes bagagens trazidas por seus alunos para que o conhecimento seja construído de maneira satisfatória, dialógica e dialeticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J.P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78.4: 465-83, 1994.
- CARDOSO, R. C. T. Algumas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de língua estrangeira. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, 37: 83-99. UNICAMP, 2001.
- CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (orgs) *Reflexões e Ação no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILEER, S.M. (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press, 2003.
- CONSOLO, D. A. Classroom Interaction in Foreign Language Lessons and Implications for Teacher Development. *Linguagem & Ensino*, 9.2: 33-55. Pelotas-RS: UCPel, 2006.
- DAVYDOV, V.V. *Arten der verallgemeinerung im unterricht (The art of generalizing instruction)*. Berlin: Volk & Wissen, 1977.
- DAVYDOV, V. V. Ausbildung der lernfähigkeit bei schülern (Development of learning activity). In DAVYDOV, V.V.; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K. (Eds.) *Ausbildung der lernfähigkeit bei schülern*. Berlin: Volk & Wissen, 1982. p. 14-27.

- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994. p.33-56.
- DUNN, W.; LANTOLF, J.P. i+1 and the ZPD: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48.3: 411-42, 1998.
- ELKONIN, D.B. Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 10: 538-653, 1971.
- ELKONIN, D.B. *Psychologie des spiels (The psychology of play)*. Berlin: Volk & Wissen, 1980.
- FERREIRA, M.M. *A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance*. 426f. Thesis (PhD in Applied Linguistics). Linguistics and Applied Language Studies Department, The Penn State University, State College, Pa, EUA, 2005.
- FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. S. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de Língua Estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1: 119-134. Campinas, 2006.
- GIFFORD, C.; MULLANEY, J. From rhetoric to reality: Applying the communication standards to the classroom. *NECTFL Review*. 46: 12-18, 1999.
- HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como Base para a Instrução. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Artes Médicas, 1996.
- KINGINGER, C. i+1 = ZPD. *Foreign Language Annals*. 34: 417-25, 2001
- KINGINGER, C. Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23.2: 240-61. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LANTOLF, J.P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, 23: 619-32, 1995.
- LANTOLF, J.P.; POEHNER, M.E. Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1.1: 49-72. Equinox Publishing, 2004.
- LANTOLF, J.P.; POEHNER, M. (orgs) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008.
- LANTOLF, J.P.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEONTIEV, A.N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, A.N. *Problems in development of mind*. Moscow: Progress, 1981.

LOMPSCHER, J. Ausbildung der lerntätigkeit durch aufsteigen vom abstrakten zum konkreten (Development of learning activity through advancing from the abstract to the concrete). In KOSSAKOWSKI, A. (Ed.) *Psychologie in sozialismus (Psychology in socialism)*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1980.

LOMPSCHER, J. Analyse und gestaltung von lernanforderung (Analysis and form of learning requirements). In DAVYDOV, V.V.; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K. (Eds.) *Ausbildung der lerntätigkeit bei schülern (Developmente of learning activity in school children)*, p. 36-50. Berlin: Volk & Wissen, 1982.

LOMPSCHER, J. Problems and results of experimental research on the formation of theoretical thinking through instruction. In HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTRÖM, Y. (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis*, p. 293-357. Aarhus: Aarhus University, 1984.

LOMPSCHER, J. (Ed.) *Persönlichkeitsentwicklung in der lerntätigkeit (Personality development through learning activity)*. Berlin: Volk & Wissen, 1985.

NASCENTE, R. M. M. Um olhar vigotskiano: novas perspectivas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, v. 7, p. 93-112, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London: Routledge, 1993.

REDDY, M. The conduit metaphor. In ORTONY, A. (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p.284-324, 1979.

REIS, S. C. ; SILVA, V. Diferenças e semelhanças entre os padrões de interação online em cursos de duas áreas distintas: Bioquímica da Nutrição e Língua Inglesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte - MG, v. 1, p. 213-236, 2005.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Previsões. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, p. 273-319, 2007.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir e futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 401-420, 2008.

ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In ROMMETVEIT, R.; BLAKER, R. (Eds.), *Studies of language, thought, and verbal communication*. London: Academic Press, 1979.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.

- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S.M.; MADDEN, C.G. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House, p.235-53, 1985.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G.; SEIDLHOFER (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, p.125-44, 1995.
- TERRA, M.R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas-SP, v. 43(1), p. 97-113, 2004.
- VALSINER, J.; van der VEER, R. The encoding of distance: the zone of proximal development and its interpretations. In COCKING, R.R.; RENNINGER, K.A. (Eds.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.35-62, 1993.
- van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- VASCONCELOS, V. J. B. O conceito de mediação e ZDP em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Didática Sistemática*, Rio Grande do Sul, v. 2, Trimestre : Janeiro-março, p. 38-44 de 2006.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. *Ausgewählte schriften, I & II (Selected writings, Vols. 1 & 2)*. Cologne: Pahl-Rugenstein, 1985-1987.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- WERTSCH, J.V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, p.1-22, 1979a.
- WERTSCH, J.V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1979b.
- WERTSCH, J.V. The zone of proximal development: some conceptual issues. In ROGOFF, B.; WERTSCH, J.V. (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass, p.7-18, 1984.
- WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17, p.89-100, 1976.