



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROBERTO VALDÉS PUENTES

TESE

**A TRADUÇÃO DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI E SEU APORTE
TEÓRICO EM QUESTÃO**

*Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção
de artigos (1935).*

Tradução da obra de L. S. Vigotski

Rosa Gevorkovna Nuriyjanyan

Roberto Valdés Puentes

Documento apresentado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, conforme art.3º da Portaria MEC nº982, de 03/19/2013 e a Resolução UFU/CONDIR n. 3, de 03/2017 e Republicada conforme RESOLUÇÃO SEI nº 05/2018/CONDIR de 22/08/2018, de 22 de agosto de 2018, do Conselho Diretor (CONDIR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V148t
2024

Valdés Puentes, Roberto,

A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em questão [recurso eletrônico] : Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva : seleção de artigos (1935) / Roberto Valdés Puentes. - 2024.

Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5045>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - formação. I. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 378.124

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Banca de Exame de Titularidade

Membro Titular Interno
(Presidente da Comissão)

Profa. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membros Titulares Externos

Profa. Dra. Wanda Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez
Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Ramón F. Ferreiro Gravié
Ph.D. Professor Emeritus
Nova Southeastern University, FL. USA.

Membro Suplente Externo

Prof. Dr. Héctor J. G. Mendoza
Universidade Federal de Roraina (UFRR)

Membro Suplente Interno

Prof. Dr. Marcos Daniel Longhini
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

DEDICATÓRIA

A meu pai Leovigildo Valdés Correa e meu irmão Alexis Valdés Puentes.

A minha mãe Idia Puentes Lazo.

A minha esposa Daniela Masckio Gramático Puentes.

A minha irmã Noelia Valdés Puentes.

A meus filhos Ernesto Javier Valdés Pila e João Victor Gramático Puentes

A minha neta, nora, sobrinhas e sobrinhos.

A todos aqueles que enxergam na educação, na docência e na pesquisa os alicerces para o futuro sólido, sustentável e próspero de uma nação.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos para todos aqueles que, ao longo dessas mais de cinco décadas de vida, acreditaram em mim, incentivaram-me e diram-me apoio. Em primeiro lugar, a meus pais, que, sem estudos, tiveram a sabedoria suficiente para compreender a importância da educação dos filhos. Em segundo lugar, ao maestro Eulogio, nos anos iniciais da escola. Depois, aos entranháveis amigos Francisco Barroso Assis, Orlando Fernández Aquino e José Alfredo León Méndez. A essa lista se sumaram Guillermo Díaz Rodríguez García, Reinaldo Cuerto, Ángela Valdés Quesada, Carmen Alicia Rodríguez, José Maria de Paiva, Ilma Passos Alencastro Veiga, Albertina Mitjans Martínez, Wanda Rodríguez Arocho, Natalya V. Repkina, José Zilberstein Toruncha, José Luis Murillo e José Carlos Libâneo, em nome dos quais agradeço a tantos outros.

Aos colegas professores do Centro Universitário Unifeob, São João da Boa Vista, em especial a Silvia Ester Orrú; aos professores do programa de mestrado em educação do Centro Universitário Unitri; aos colegas professores e técnicos administrativos da Faculdade de Educação (FACED), do Curso de Pedagogia presencial e a distância, sobretudo a Maria Irene Miranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), meus mais sinceros agradecimentos pelos anos de trabalho conjunto.

Meu agradecimento fraternal aos professores Carlos Henrique de Carvalho, Décio Gatti Jr. e Carlos Lucena pelo exemplo em que se transformaram durante esses anos de Ufu; à Técnica Administrativa Ma. Rosane Oliveira, um exemplo de profissionalismo e entrega; à Técnica Administrativa Ana Rafaella Ferreira Ramos, pelo apoio concedido nos últimos anos, pela sua entrega e pelo rigor e seriedade com que enfrenta seu trabalho.

Meu mais sincero agradecimento ao Técnico Administrativo, Me. James Madson Mendonça, pela sua sensibilidade, humildade e dedicação. Pelo apoio que me concedeu nesses anos todos.

Agradeço infinitamente à professora doutora Andréa Maturano Longarezi pelos anos de parceria na coordenação do Gepedi, na idealização e execução dos projetos que tornaram o grupo em uma referência nacional, bem como pela amizade.

Finalmente, agradeço aos membros da banca, os ilustres professores doutores Maria Irene Miranda, Wanda Rodríguez Arocho, Isauro Beltrán Núñez, Ramón F. Ferreiro Gravié, Héctor J. G. Mendoza e Maria Irene Miranda, não só pela gentileza de aceitar o convite para compor a banca de minha defesa de tese para professor titular, mas também pelas contribuições teóricas e metodológicas ao texto.

RESUMO

A presente tese, defendida como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, situa-se no marco dos trabalhos teóricos que se realizam, desde 2008, no interior do Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente), a respeito da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental. Trata-se de uma concepção teórico-metodológica com origem, a partir da segunda metade da década de 1950, no seio do Enfoque Histórico-Cultural, considerada como aquele tipo de aprendizagem cujo conteúdo, métodos e forma de organização se orientam na direção das leis do desenvolvimento psíquico. Lev S. Vigotski foi o primeiro a formular, de maneira científica, o problema da relação dialética entre o desenvolvimento mental da criança e a aprendizagem coletiva. Esse problema ainda está longe de sua solução. Em tal sentido, a presente tese tem como objetivo geral possibilitar uma aproximação inicial à concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental elaborada por Vigotski. Com esse propósito, assumiu-se a tarefa específica de traduzir do russo para o português, introduzir e analisar a obra póstuma intitulada *Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей* (Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos), publicada de maneira simultânea, em Moscou e Leningrado, por alunos e colaboradores de Vigotski, em 1935. A tradução foi realizada a partir do original em língua russa e do uso da técnica de revisão comparada, em colaboração com a filóloga russa Rosa Gevorkovna Nurijanyan. A análise incluiu a contextualização da obra; o processo de recepção no Ocidente; seu processo histórico; o trabalho de tradução da produção de Vigotski, sobretudo no Brasil; a atividade de tradução da obra em questão; as teses centrais de cada um dos capítulos; uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva do autor. Somos conscientes que, tanto o processo de tradução e revisão técnica, quanto de análise do livro em questão precisam de melhores aprimoramentos. Contudo, isso só será possível muito lentamente e com a participação de um número significativo de especialistas em tradução, em psicologia do desenvolvimento, psicologia pedagógica e didática e, especialmente, na obra de L. S. Vigotski e no enfoque histórico-cultural.

Palavras-Chave: L. S. Vigotski. Desenvolvimento mental. Aprendizagem coletiva. Aprendizagem individual.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Foto da capa do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935) p. 23
- Figura 2** – Foto da capa do livro *Psicologia Pedagógica*, segunda edição em russo (1991) p. 24
- Figura 3** – Foto da segunda capa do livro *Psicologia Pedagógica* (1991) editado por V. V. Davidov p. 25
- Figura 4** – Foto da ficha catalográfica da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* (1991) p. 26
- Figura 5** – Foto do sumário da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* (1991) p. 28
- Figura 6** - Referência da primeira e única edição russa do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935) p. 36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem	p. 96
Quadro 2. Lei genética fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	p. 97
Quadro 3. Distribuição das crianças de acordo ao QI	p.159
Quadro 4. Distribuição das crianças com base na zona de desenvolvimento possível	p. 167
Quadro 5. Distribuição das crianças segundo o QI dentro dos grupos	p. 168

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

APN	Academia de Ciências Pedagógicas
CCPC	Comitê Central do Partido Comunista
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED	Faculdade de Educação
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente
N.A.	Nota do autor
N.E.	Nota dos editores
N.T.	Nota dos tradutores
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética da Rússia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USA	Estados Unidos da América

LISTA DE TERMOS RUSSOS UTILIZADOS

Деятельность	Atividade
Деятельность индивидуальная	Atividade individual
Деятельность коллективная	Atividade coletiva
Зона ближайшего развития	Zona de desenvolvimento possível
Обучение	Aprendizagem colectiva
Обучения реактивным	Aprendizagem coletiva reactiva
Обучение спонтанное	Aprendizagem coletiva espontânea
Обучения спонтанно-реактивное	Aprendizagem coletiva espontâneo-reactiva
Психическое развитие ребенка	Desenvolvimento mental da criança
Умственное развитие	Desenvolvimento psíquico
Усваивание	Assimilação
Усилия индивидов	Esforço individual
Учение	Aprendizagem individual
Учение индивидуальное	Aprendizagem individual
Школьное обучение	Aprendizagem coletiva escolar
Научить	Ensinar
Преподавание	Ensino

SUMÁRIO

Introdução	13
 Primeira Parte - A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em questão.	
Capítulo 1. O processo de recepção do livro DMCPA	22
1.1. Recepção do livro na Rússia	22
1.2. Recepção do livro no Ocidente	30
Capítulo 2. A história do livro DMCPA	36
2.1. História do livro	36
2.2. História dos capítulos	49
Capítulo 3. A tradução da obra de L. S. Vigotski	55
3.1. A tradução da produção intelectual	55
3.2. A tradução do livro DMCPA	62
Capítulo 4. Teses centrais dos capítulos	73
4.1. Capítulo I	73
4.2. Capítulo II	76
4.3. Capítulo III	79
4.4. Capítulo IV	81
4.5. Capítulo V	81
4.6. Capítulo VI	82
4.7. Capítulo VII	84
Capítulo 5. Uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski.....	86
Considerações finais	103
Referências	106
 Segunda Parte - Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos	
Capítulo I. O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar	119
Capítulo II. Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar	139

Capítulo III. A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva	153
Capítulo IV. O multilinguismo na infância	176
Capítulo V. Pré-história da linguagem escrita	199
Capítulo VI. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar	228
Capítulo VII. Análise pedológica do processo pedagógico	252
Algumas referências da obra	275

INTRODUÇÃO

A presente tese se situa no marco das pesquisas teóricas que, há mais de uma década, realizam-se como parte das atividades do Gepedi – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, a respeito do Enfoque Histórico-Cultural, da Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, da organização dos processos escolares, das práticas pedagógicas em sala de aula e da melhoria da qualidade do desenvolvimento mental das crianças que estudam na educação básica brasileira.

Os estudos e debates a respeito dessas temáticas, abordadas na perspectiva histórico-cultural, cresceram de maneira expressiva no Brasil, nos últimos anos. É isso que confirmam os trabalhos de Libâneo (2004, 2017), Asbahr (2023), Asbahr, Souza e Barroco (2023) e Puentes e Longarezi (2021). De acordo com o primeiro, “os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky tiveram um desenvolvimento intenso, desde que intelectuais brasileiros tiveram acesso às suas obras na segunda metade dos anos de 1980, estando disponível hoje uma vasta bibliografia” (Libâneo, 2004, p. 10). De acordo com o segundo, as “publicações na área têm demonstrado que a abordagem em foco se encontra em crescimento...” (Asbahr, 2023, p. 6). De acordo com o terceiro, “percebe-se o crescimento constante de grupos identificados com a teoria vigotskiana, especialmente na educação, e o aumento de pesquisas no âmbito das políticas públicas (em educação, saúde, assistência social)” (Asbahr; Souza; Barroco, 2023, p. 36). Por fim, de acordo com o quarto, a respeito especificamente da abordagem na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental, pode-se afirmar que, “do ponto de vista qualitativo [...] foi preciso reconhecer a consistência teórica que têm atingido esses trabalhos e seu incremento significativo e paulatino nos últimos quinze anos” (Puentes; Longarezi, 2021, p. 21).

A Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, que é de maneira específica o principal objeto de pesquisa do Gepedi e sua fonte fundamental de inspiração teórico-metodológica, surge na União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, como resultado do trabalho intenso, consistente e geralmente integrado que realizaram, entre outros, os sistemas psicológicos-didáticos alternativos desenvolvimentais Zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes; Longarezi, 2020). Os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dessa teoria, as diferentes acepções que adotou a partir dos distintos sistemas didáticos, seus objetivos,

conteúdo, métodos e formas de organização já foram abordados de maneira sistemática, profunda e detalhada nos trabalhos de Libâneo (2004), Puentes (2017), Puentes e Aquino (2018), Puentes e Longarezi (2021), Puentes, Longarezi e Marco (2022), Longarezi, Puentes e Marco (2023), Longarezi e Puentes (2021), Longarezi, Repkina, Puentes e Repkin (2023).

Uma das melhores definições de aprendizagem coletiva desenvolvimental foi elaborada pelo filósofo, psicólogo, linguista, filólogo e didata ucraniano Vladimir V. Repkin. Segundo o autor, “*a aprendizagem coletiva desenvolvimental é aquela cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão orientados para as leis do desenvolvimento*” (Repkin, 1992, p. 3, tradução nossa). É dizer, trata-se de uma concepção psicológico-didática que tem como finalidade, a criação de condições organizativas que favorecem ao máximo o desenvolvimento da criança, especificamente o seu desenvolvimento mental (cognitivo/intelectual e subjetivo). A respeito disso já escrevi anteriormente:

O termo Aprendizagem Desenvolvimental, nascido no final da década de 1970, representa um posicionamento teórico e metodológico baseado na tese relativa ao papel que desempenham a educação e a aprendizagem, quando adequadamente organizadas, no desenvolvimento psíquico das crianças. Os estudos comparativos efetuados no contexto da educação básica soviética, procurando avaliar o potencial dessa concepção relativamente ao ensino tradicional predominante na maior parte das escolas, comprovam a sua eficácia e eficiência em face ao desenvolvimento das capacidades psíquicas, sobretudo do pensamento teórico, bem como de operações a ele subjacentes, tais como a abstração substantiva, a generalização essencial, o planejamento teórico e a reflexão (Puentes, 2023, p. 9).

Na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a aprendizagem coletiva que desenvolve tem como conteúdo o sujeito que pensa – pela via da formação dos conceitos científicos e modos generalizados de ação -, como métodos a quase-pesquisa e o diálogo de estudo e como forma de organização didática a atividade de estudo (Longarezi; Repkina; Puentes; Repkin, 2023). A atividade de estudo é aqui entendida como um tipo específico de atividade humana que tem como objetivo a autotransformação do sujeito dela (o aluno que aprende), por intermédio da transformação do objeto de assimilação (os conceitos científicos e modos generalizados de ação). Essa atividade tem um conteúdo próprio (o objeto de assimilação) e uma estrutura específica (a tarefa de estudo e as ações de estudo, de controle e de avaliação). A mesma passa, no processo de desenvolvimento

mental da criança no nível fundamental, por duas fases: (a) atividade de estudo colaborativa (do 1º ao 5º ano) e; (b) atividade de estudo autônoma (do 6º ao 9º ano) (Puentes, 2019).

A aprendizagem coletiva desenvolvimental se estabelece sobre a base de quatro disposições filosóficas e psicológicas importantes: (1) a necessidade de autodesenvolvimento contínuo dos seres humanos; (2) a atividade criativo-transformadora como fonte do autodesenvolvimento; (3) a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico; 4) as teses de Lev S. Vigotski¹ sobre a relação entre educação, aprendizagem coletiva e desenvolvimento, bem como sua teoria da ZDP – Zona de Desenvolvimento Possível (Puentes, 2022).

Das disposições anteriores deriva que esse tipo de aprendizagem coletiva compreende, em primeiro lugar, o desenvolvimento psíquico como autotransformação, autodesenvolvimento, ou seja, ninguém desenvolve o sujeito, ele desenvolve a si próprio; em segundo lugar, a aprendizagem coletiva como autoaprendizagem, como auto ensino, ninguém ensina ou educa o sujeito, ele ensina a si mesmo; em terceiro lugar, o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva como processos dialéticos que se complementam e integram, logo, não há desenvolvimento sem aprendizagem coletiva e nem aprendizagem coletiva sem desenvolvimento; em quarto lugar, o processo de autotransformação psíquica só é possível na atividade, isto é, a atividade humana como fonte da aprendizagem coletiva desenvolvimental, fora da atividade não há a possibilidade de qualquer tipo de desenvolvimento mental; em quinto lugar, a atividade humana vista como um processo que é ao mesmo tempo de natureza social, quer dizer, colaborativa, interativa, comunicativa, cooperativa, e interna, ou seja, individual, intrapsíquica.

Autores da magnitude de K. D. Ushinski (1823-1871) e P. P. Blonski (1884-1941) foram os primeiros a colocar o problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva escolar. Ushinski (1949), por exemplo, defendeu o caráter desenvolvimental da aprendizagem coletiva ao entender a ligação entre o desenvolvimento mental e o conteúdo da aprendizagem coletiva. Blonski (1964), por sua vez, apoiou-se na análise do conteúdo dos currículos escolares, preocupou-se com as

¹ Na literatura científica a grafia (cada uma das possíveis maneiras de representar por escrito uma palavra) do sobrenome de Lev S. Vigotski é muito diversa: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, etc. No presente texto se utiliza a grafia Vigotski, salvo nos casos em que se trata de referência bibliográfica na qual se adota a representação escrita no original como, por exemplo, Vigotski (2017), Vygotski (1986), Vygotskii (2010), Vygotskii (1960), Vygotsky (2007).

peculiaridades do pensamento em cada etapa da infância escolar e com as condições para a transição de uma forma a outra do pensamento da criança.

Contudo, foi L. S. Vigotski (1886-1934), o primeiro, na perspectiva da psicologia moderna do desenvolvimento, a tratar da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental. Sua ideia principal reside no fato de que as neoformações centrais na idade escolar, associadas ao desenvolvimento do intelecto tais como, por exemplo, a consciência e o domínio dos processos psíquicos, chegam “pela porta dos conceitos científicos” (Vigotski, 1956, p. 247) e, com isso, previu, embora não tenha revelado suficientemente, a conexão orgânica entre o desenvolvimento mental na idade escolar e a assimilação dos conceitos científicos.

L. S. Vigotski, para quem ainda não o conhece, foi um notável psicólogo, que morreu muito cedo, deixando aportes significativos em diferentes campos da psicologia. Sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental ainda é altamente apreciada por pesquisadores de diferentes lugares do planeta, sobretudo seus trabalhos sobre o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento, situados no interior de sua lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas.

Esse é um dos motivos pelos quais a Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sempre considerou os aportes de L. S. Vigotski, a quem adotou como seu precursor e representante legítimo. Por isso, a análise do pensamento e da obra de L. S. Vigotski foi objeto de sistemático estudo e debate ao longo de mais de 60 anos, sobretudo durante as décadas de 1960 a 1990, no interior do processo de elaboração dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria da atividade de estudo (teoria central da aprendizagem coletiva desenvolvimental), bem como das teorias da modelagem, da generalização, do diagnóstico, do experimento didático-formativo, do sujeito, da atividade pedagógica, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível escolar para o outro, da cooperação etc. (teorias auxiliares da aprendizagem coletiva desenvolvimental).

Inúmeros trabalhos surgiram, como resultado do esforço coletivo de análise da concepção de atividade e de aprendizagem coletiva desenvolvimental, presente na obra de L. S. Vigotski. Os trabalhos de Elkonin ([1966] 2023a, [1966] 2023b, [1981] 2023c, [1989] 2023d, [1989] 2023e, [1989] 2023f), de Davidov ([1972] 2023a, [1996] 2023b, [1996] 2023c), Davidov e Radzikhovski, [1980] 2023a, [1981] 2023b) e de Repkin e Repkina (2023), são uma pequena amostra, embora de inquestionável valor histórico, científico e acadêmico, da produção gerada no interior do sistema psicológico e didático

Elkonin-Davidov-Repkin, a partir das reflexões elaboradas por alguns de seus principais representantes a respeito da preocupação de L. S. Vigotski com relação ao problema dos vínculos entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento.

Hoje, o leitor brasileiro interessado na obra de L. S. Vigotski, na Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental e na problemática da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva já tem acesso a uma obra com esse conteúdo a partir da publicação do livro intitulado *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Editora Pedro & João, 2023). O material foi preparado como parte das atividades de pesquisa, tradução e divulgação científica de membros do Gepedi, seleção, apresentação, introdução e notas de Roberto Valdés Puentes, tradução de Ksenia Pezcoso Stetsova, Andrii Mishchenko, Marileide Dias Esqueda e Roberto Valdés Puentes, revisão da língua de Eduardo Moll e prefácio da psicóloga porto-riquenha Wanda Rodríguez Arocho.

Além desse material produzido por psicólogos e didatas do período soviético, como parte do trabalho de compreensão do legado de L. S. Vigotski, está também a seleção, preparação e publicação póstuma de textos de sua autoria, escritos entre 1927 e 1934, como parte da obra intitulada *Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей* (Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos), publicado em 1935, em Leningrado e Moscou. Desse projeto participou, na condição de um de seus editores, D. B. Elkonin (1904-1984). Integram o livro, um total de sete textos, entre artigos e relatórios de pesquisa apresentados em palestras e eventos, elaborados tanto no período “instrumental” inicial e mecanicista, da segunda metade da década de 1920, quanto no período “histórico-cultural” do final da década de 1920 e começo dos anos 1930. É nos textos dessa última etapa que se expressam as ideias de L. S. Vigotski sobre “zona de desenvolvimento possível” e sobre a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento. Aliás, de acordo com Yasnitsky (2016), foi nesse livro onde a “zona de desenvolvimento possível” foi abordada e analisada em toda sua extensão.

Contudo, *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* se tornou, por múltiplas razões, uma obra praticamente desconhecida. Além dos exemplares impressos e distribuídos, em 1935, não se imprimiu mais. Também não foi editada novamente no século XX, pelo menos de maneira integral ou como livro independente, nem na ex-União Soviética e nem no exterior. Ela deixou de ser citada ou referenciada, o que fez com que quase nenhum psicólogo histórico-cultural

saiba dela. Como destino, foi fragmentada e, seus textos, publicados de maneira avulsa ou integrando outras obras ou trabalhos de L. S. Vigotski. Além disso, muitas das traduções realizadas no Ocidente, desses textos isolados, apresentam problemas de tradução comprometendo, em muitos casos, o próprio processo de recepção da obra e de seu autor.

Por esse motivo, a presente tese teve como propósito o resgate do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*, não só pelo seu valor histórico, mas também pela relevância científica e intelectual que ainda preserva a maior parte de seu conteúdo. Além disso, pelo impacto que sua publicação em língua portuguesa teria entre os interessados no tema, favorecendo a compreensão de suas análises, com o auxílio do conteúdo do livro *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Editora Pedro & João, 2023). Por fim, porque sua tradução ajudaria não apenas a reparar, corrigir e consertar alguns dos numerosos equívocos cometidos nas traduções precedentes, mas também resolver problemas de supressão, omissão ou cortes dramáticos sofridos por alguns textos.

Esse resgate, tradução, adição e análise da obra exigiu um trabalho árduo em várias frentes que, em alguns momentos e etapas, envolveu a participação de outros especialistas. Refiro-me à atividade de colaboração da pedagoga ucraniana Natalia Ishchuk Menezes, responsável pela tradução da primeira versão, e da filóloga e linguista russa professora doutora Rosa Gevorkovna Nuriyanyan,² durante o longo, demorado, complexo e detalhado processo de tradução e revisão técnica dos originais, ao diálogo direto e indireto estabelecido com profissionais da área, brasileiros e estrangeiros tais como, por exemplo, Andréa Maturano Longarezi, Albertina Mitjans Martínez, Gisele Toassa, Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Wanda Rodríguez Arucho. Paulo Bezerra e Ramón F. Ferreiro Gravié.

O processo se estruturou em várias etapas, que passo a explicitar aqui: (1) localização do original da obra em língua russa; (2) localização da obra em versão digital;

²Graduada pela Faculdade de Filologia da Universidade Estatal M. V. Lomonosov de Moscou (Departamento de Lingüística Ibero-Romana) e pela Faculdade de Jornalismo da Universidade Estatal M. V. Lomonosov de Moscou. Em 2017 concluiu a formação inclusiva na Faculdade de Filologia da Universidade de Barcelona (Universitat de Barcelona - UB, Faculdade de Filologia, Depto. de Filologia Hispânica). Mestre em Jornalismo (2021) pela Universidade Estatal M. V. Lomonosov de Moscou. Cursa o Doutorado em Línguas Românicas na Faculdade de Filologia da Universidade pela mesma universidade (2024). Professor do Instituto de Línguas Estrangeiras da Universidade Pedagógica de Moscou. Sua principal área de interesse é a sociolinguística. Contato: nuridzhanyan@mgpu.ru

(3) confirmação da fidelidade da versão russa digital à obra original impressa; (4) tradução para o português; (6) revisão técnica dos principais termos, conceitos e autores citados em cada artigo com o objetivo de entender se os dois conteúdos (versão em russo e versão em português) passam a mesma mensagem, se os dados estão adequados, se houve alteração no estilo de escrita do autor e se a linguagem foi realmente mantida; (7) revisão comparada da nova versão portuguesa em relação com outras traduções em língua espanhola e portuguesa; (8) revisão linguística.³

Além desse trabalho enorme, de extrema complexidade e relevância, realizou-se outra tarefa não menos importante e difícil. Estamos falando da análise da obra, do contexto, de sua preparação, edição e publicação, da estrutura estabelecida, dos critérios de seleção dos textos, de sua tradução para outros idiomas, do processo de aceitação, recepção e interpretação, da pertinência da tradução e dos textos que a compõem, quase 100 anos depois, para uma compreensão fundamentada do pensamento de L. S. Vigotski sobre o tema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva; bem como a sua continuidade, além de uma análise do valor científico de seu conteúdo do ponto de vista da psicologia pedagógica, com o interesse de confirmar seu caráter criador, precursor e clássico no contexto da Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental.

Em tal sentido, a tese procura aportar, ainda que de maneira modesta, ademais da versão portuguesa da obra como segunda parte, uma introdução e 5 capítulos breves, contendo as nossas considerações pessoais sobre o tema em questão. Os capítulos são os seguintes: Capítulo 1. O processo de recepção do livro DMCPA, 2. A história do livro DMCPA, 3. A tradução da obra de L. S. Vigotski, 4. Teses centrais dos capítulos, 5. Uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski. Por fim, contribui-se com algumas considerações finais, resultado da análise em conjunto do conteúdo de todos os capítulos, bem como uma ampla e atualizada bibliografia.

Para concluir, gostaria de reiterar que a presente tese é um intento de aproximação crítica a uma obra relevante de L. S. Vigotski, ainda que editada de maneira póstuma na

³ Esse trabalho foi realizado levando em consideração, sempre que possível, os quatro critérios metodológicos estabelecidos por Toassa e Marques (2023), a saber: (1) a escolha das fontes (a partir das publicações originais e/ou das publicações canônicas em russo, bem como do trabalho de arquivo de especialistas); (2) manter o estilo direto e rico do autor; (3) atentar-se para termos importantes na história do desenvolvimento das ideias de Vigotski; (4) compor um aparato de notas que esclareça os autores mencionados por Vigotski. Assim como, os seis mandamentos de Van Der Veer e Yasnitsky (2016, p. 237-238): (1) advertir os limites de nossas perícias e o alcance de nosso entendimento; (2) não manipular o original, usando a fonte mais confiável; (3) explicitar o que foi feito, deixando o leitor sem dúvidas com respeito a onde termina o autor e onde se iniciam as adições; (4) não assumir que se sabe tudo e que o leitor é familiar com o contexto; (5) não traduzir se não for do original; (6) ser criativo.

União Soviética que, lamentavelmente, não foi publicada integralmente até hoje no Brasil. Todo esse esforço pessoal não teria sido possível sem nosso engajamento no Gepedi, no interior do qual surgiram as ideias iniciais, muito menos sem o diálogo sistemático e profundo com diversos colegas, alguns dos quais mencionei anteriormente.

Deixo aqui meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que hoje fazem ciência de qualidade dentro e fora do Brasil na perspectiva histórico-cultural, que anseiam por uma escola melhor. Deixo, também, meu agradecimento aos membros da banca, referências importantes no interior da teoria, cuja obra tem sido fonte de consulta permanente e inspiração científica. Minha sincera gratidão ainda a Hilma Aparecida Brandão, professora de história e pedagoga que conseguiu conciliar a leitura dos manuscritos com a realização de sua tese de doutorado em educação.

Primeira Parte
A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em
questão

CAPITULO 1

O PROCESSO DE RECEPÇÃO DO LIVRO DMCPA

1.1. Recepção do livro na Rússia

D. B. Elkonin (1904-1984) foi um dos primeiros psicólogos soviéticos a fazer menção ao livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (DMCPA), publicado em 1935 (Figura 1), após o final do longo período de questionável censura a que foi submetida a obra de L. S. Vigotski em seu próprio país, entre 1936 e 1956.⁴ Em seu artigo “Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo de aprendizagem”, publicado no livro *Possibilidades relacionadas com a idade para o domínio dos conhecimentos*, (em 1966, organizado em coautoria com V. V. Davidov), D. B. Elkonin menciona a coletânea de Vigotski nas referências, mas não aborda a mesma no texto. Depois disso, não a menciona mais em nenhum dos numerosos trabalhos que escreveu sobre o autor e sobre o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental, escritos entre 1966 e 1984.

A. A. Leontiev (1936-2004), filho de A. N. Leontiev, provavelmente foi o segundo autor a abordar o conteúdo dessa obra, quase vinte e cinco anos depois, em seu livro intitulado *L. S. Vigotski: livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível fundamental*, publicado pela editora Educação, de Moscou, em 1990. Tratava-se do primeiro livro da Série Pessoas de Ciência, que aborda tanto da trajetória de vida do cientista, quanto sua contribuição para o sistema de ideias da psicologia mundial, refletida em suas próprias obras. Especificamente, no capítulo sétimo, “Avanço para o novo (atividade e aprendizagem coletiva)”, Leontiev (1990), faz menção ao trabalho de edição da obra, aos psicólogos responsáveis por esse trabalho e traz numerosas citações do conteúdo de cada um dos capítulos acompanhadas, algumas vezes, de breves análises.

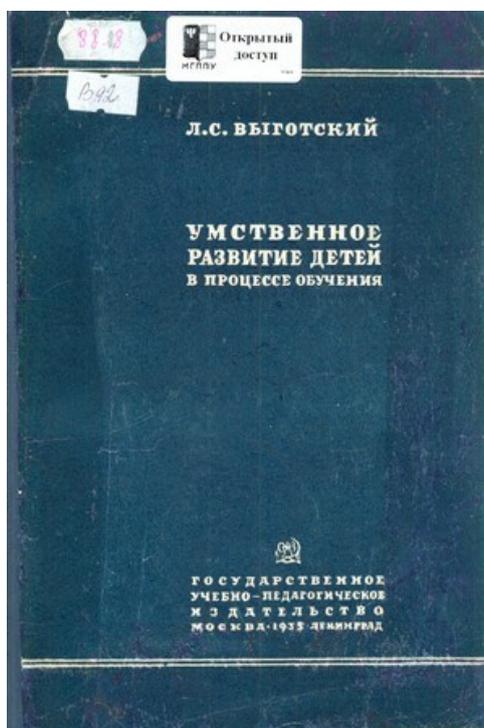
Nesse sentido, V. V. Davidov (1930-1998) pode ter sido, de todos os psicólogos e didatas russos conhecidos no Ocidente, o único que efetuou uma análise mais exaustiva da maior parte da obra mencionada. O estudo foi realizado a partir da segunda edição russa, de 1991, de uma das obras mais clássicas e desconhecidas de L. S. Vigotski, isto é, *Psicologia Pedagógica: um curso breve*, publicada em Moscou, em 1926, e que, “desde

⁴ Sobre o tema da “proibição estalinista” da obra de L. S. Vigotski, após a suspensão por decreto da Pedagogia na ex União Soviética, em 1936, recomendamos consultar Fraser e Yasnitsky (2016).

então, por razões puramente ideológicas, incompreensíveis e absurdas para nosso tempo” (Davidov, 1991, p. 5, tradução nossa) não tinha sido reeditada.⁵

Ambas as obras, *Psicologia Pedagógica* (1926) e *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935), tinham sido esquecidas imerecidamente. Elas tinham ficado muito tempo “presas” no depósito especial das bibliotecas e, portanto, era proibido fazer referência a elas (L. S. vigotski tinha se tornado “inimigo do povo”). Mas a situação social mudou, em 1991, e mais uma vez o leitor pode voltar a conhecê-las, avaliando de forma independente e crítica as suas vantagens e omissões (Figura 1).

Figura 1 – Foto da capa de *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935)



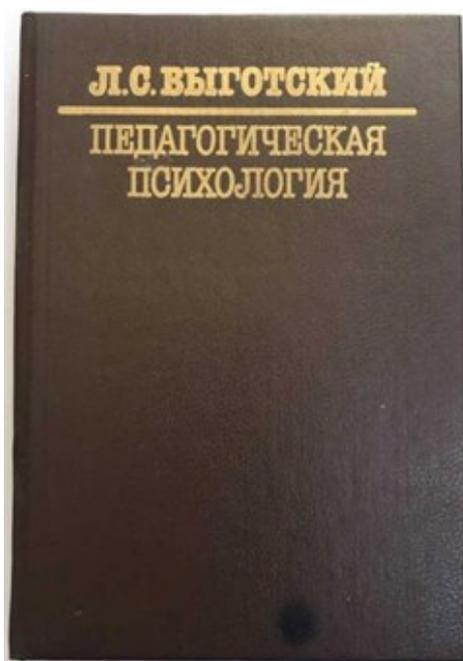
Fonte: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/9980/default>

⁵ Aqui é preciso fazer uma correção ao historiador Guillermo Blanck que afirma, no prefácio à edição espanhola (2001) e portuguesa (2003), que “a primeira e única edição russa de *Psicologia Pedagógica*, como já dissemos, é de 1926” (Blanck, 2003, p. 25). A afirmação de Blanck se deve ao fato de desconhecer a edição, de 1991, organizada e apresentada por V. V. Davidov. De acordo com o mesmo autor, a segunda edição de *Psicologia Pedagógica* foi a da Editora St. Lucia (Boca Ratón, Flórida, Estados Unidos), de 1997, com o título de *Educational Psychology*, preparada e traduzida por Robert Silverman, com introdução de V. V. Davidov e a terceira a espanhola. Provavelmente a edição estadunidense foi preparada com base na versão de 1991, porque conserva a introdução de V. V. Davidov, mas foi subtraído o conteúdo do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos* (1935). A edição espanhola de *Psicologia Pedagógica* foi preparada por Guillermo Blanck a partir da edição de 1926, da versão inglesa de Robert Silverman e das correções realizadas a essa versão inglesa por René van de Veer (Blanck, 2003, p. 26).

Quando o livro DMCPA foi republicado, não foi resumido de forma alguma e não foi editado cientificamente (foram feitas apenas pequenas correções estilísticas). Os comentários a ele, quando necessário, contêm indicações dessas disposições individuais em vários capítulos que, do ponto de vista dos autores dos comentários, ainda mantêm significado científico e prático ou são atualmente interpretados de forma diferente. Esses comentários fornecem breves informações sobre as pessoas mencionadas no livro de L. S. Vigotski, bem como sobre o conteúdo de certas teorias atualmente pouco conhecidas às quais ele se refere.

A nova edição de *Psicologia Pedagógica* tinha, em primeiro lugar, um sentido histórico porque permitia aos especialistas conhecer como, L. S. Vigotski, abordara o tema seis décadas antes, e, ao mesmo tempo, um valor prático porque permitia, aos professores comuns, a familiarização com um texto que, em outro momento, levantava problemáticas agudas e similares daquelas que vivia a educação moderna russa na década de 1990. A ideia de sua edição surgiu em um contexto no qual a situação da educação na ex-União Soviética tinha mudado significativamente, desde a segunda metade da década de 1980, como resultado do processo de democratização geral de todas as esferas da vida pública na escola, responsável pelo desmonte dos costumes pedagógicos autoritários e a emergência de um novo pensamento pedagógico baseado na pedagogia da cooperação (Figura 2).

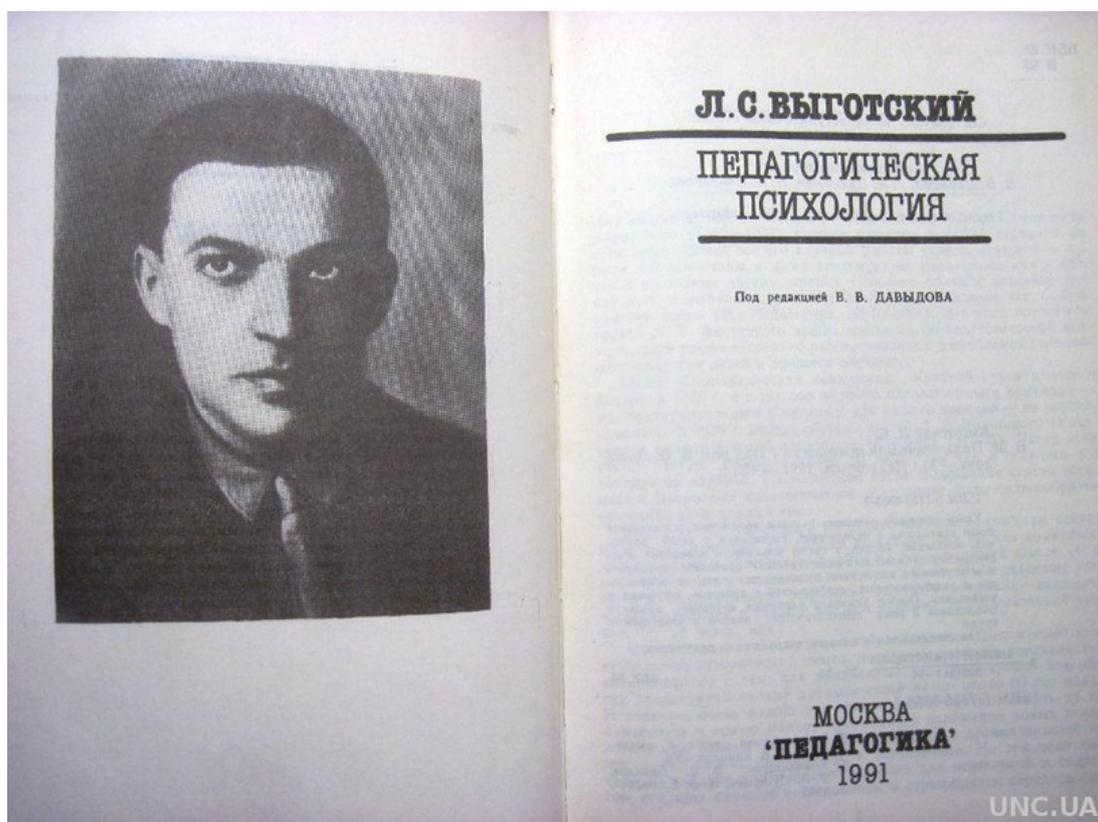
Figura 2 – Foto da capa de *Psicologia Pedagógica*, segunda edição em russo (1991).



Fonte: <http://flibusta.site/b/634412>

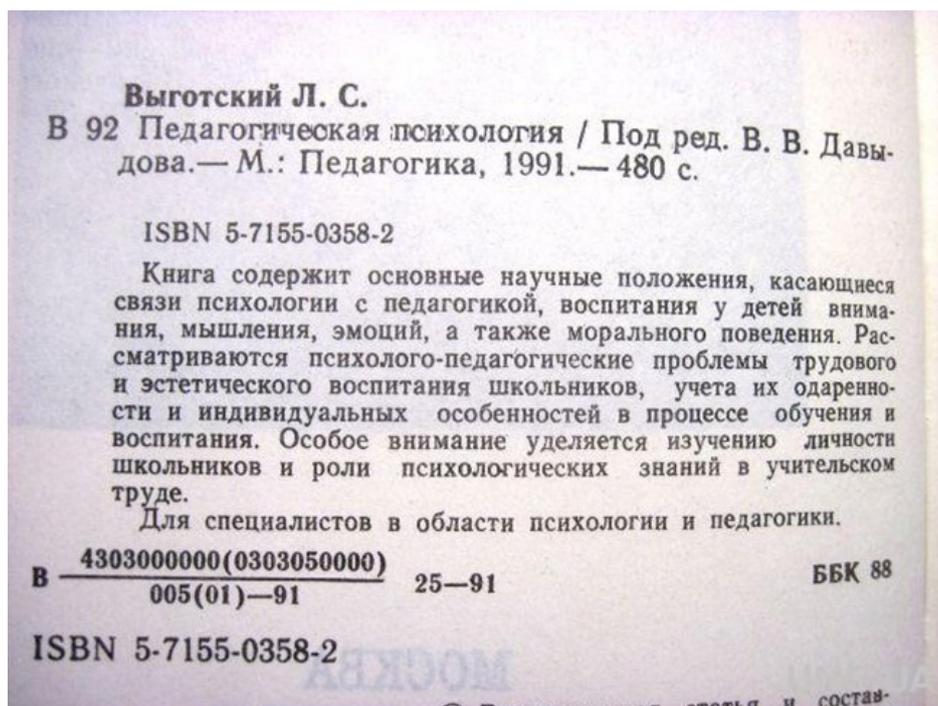
O trabalho de edição e publicação do livro *Psicologia Pedagógica*, de L. S. Vigotski, em 1991, ajudou V. V. Davidov a se tornar um dos maiores especialistas do pensamento vigotskiano, a respeito da psicologia pedagógica. A nova edição exigiu dele um árduo trabalho de correção estilística, comentários contendo indicações sobre partes da obra, que conservavam vigência científica e prática ou que eram interpretadas de maneira diferente e notas breves contendo informações sobre os diversos autores mencionados por Vigotski, assim como sobre o conteúdo de determinadas teorias pouco conhecidas na década de 1990. Além disso, demandou também a elaboração de uma extensa, detalhada e rigorosa introdução que contextualiza a edição, com respeito ao momento histórico em que tinha sido escrita, além de abordar o conteúdo de quase todos os capítulos, provar a vigência dessas ideias, mesmo sessenta anos depois, ressaltar a genialidade e a formação teórica de Vigotski, estabelecer a conexão da obra com a produção posterior do autor, apontar algumas das principais virtudes do texto e deixar explícitas também as deficiências da publicação à luz dos novos avanços teóricos (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Foto da segunda capa de *Psicologia Pedagógica* (1991) editado por V. V. Davidov



Fonte: <https://unc.ua/uk/auction/vygotskiy-pedagogicheskaya-psihiologiya-1991-vospitaniya-u-detey-vnimaninya-myshleniya-emociy-421205>

Figura 4 – Foto da ficha catalográfica da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* (1991)



Fonte: <https://unc.ua/uk/auction/vygotskiy-pedagogicheskaya-psihologiya-1991-vospitaniya-u-detey-vnimanija-myshleniya-emociy-421205>

Contudo, que relação existe entre os livros *Psicologia Pedagógica* (1926) e *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos* (1935)? Não existia nenhuma relação aparente até 1991. Aliás, cada livro parece representar um momento específico do pensamento de L. S. Vigotski, a respeito da psicologia pedagógica. V. V. Davidov foi o responsável por desentranhar as conexões, nem sempre simples ou evidentes, entre o conteúdo de ambas as publicações. De acordo com ele, ainda quando era natural que o livro *Psicologia Pedagógica* não refletisse as disposições da teoria histórico-cultural desenvolvidas por L. S. Vigotski mais tarde,

é digno mencionar que algumas de suas reflexões prévias, todavia se podem sentir em seu breve curso sobre *Psicologia Pedagógica*. O fato é que *Psicologia Pedagógica* estava sendo preparada para sua publicação nos mesmos anos em que L. S. Vigotski escreveu o livro *Psicologia da Arte* e, em opinião de alguns expertos, foi nele onde já se formularam as ideias iniciais dessa teoria [histórico-cultural] (Davidov, 1991, p. 25, tradução e adição nossa).

Essa é a razão principal pela qual V. V. Davidov tomou a iniciativa de incorporar na parte final da edição de *Psicologia Pedagógica*, de 1991, o conteúdo de quatro dos sete capítulos que integravam a versão original de *Desenvolvimento mental das crianças*

no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos (p. 374-449).⁶ Segundo ele, mesmo que aqueles quatro trabalhos de L. S. Vigotski, incluídos na coletânea de artigos publicada em 1935, remontam-se ao último período de seu trabalho científico, os une ao conteúdo da obra *Psicologia Pedagógica* um tema transversal relacionado com os complexos e densos problemas da aprendizagem coletiva das crianças.⁷

Na própria introdução dessa segunda edição de *Psicologia Pedagógica*, V. V. Davidov faz uma análise detalhada e consistente não só do livro em questão, mas também dos quatro capítulos mencionados em nota que integravam o livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*. A respeito da relevância e vigência desses trabalhos, Davidov (1991, p. 33) escreveu:

Concluindo a revisão do conteúdo dessa coleção de L. S. Vigotski, notamos que ela ainda possui, em grande parte, enorme significado científico e prático, sendo, exatamente, o que os leitores precisam usar para resolver os problemas candentes de hoje.

De acordo com Davidov (1991), a coleção continuava a possuir, sessenta e cinco anos após sua primeira publicação, enorme significado científico e prático para aqueles professores com a pretensão de enfrentar e resolver os problemas ardorosos e difíceis da educação, naquele momento. Mesmo assim, três trabalhos da coleção ficaram sem ser republicados na nova edição e, além disso, nenhum dos sete capítulos da obra, de 1935, foi incorporado nas edições do livro *Psicologia Pedagógica* efetuadas em inglês, espanhol e português, em 1997, 2001 e 2003, respectivamente. Nem sequer na edição estadunidense que inclui a introdução de V. V. Davidov e que parece se inspirar pela segunda edição russa de 1991 (Figura 5).

⁶ Os quatro capítulos inseridos na obra de 1991 foram: (1) O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar; (2) Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva; (3) Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar; (4) A análise pedológica do processo pedagógico. Na introdução de *Psicologia Pedagógica*, V. V. Davidov não explicita os motivos de sua escolha. Ele apenas escreveu o seguinte: “Alguns desses artigos foram republicados posteriormente, mas outros permaneceram não publicados. Devido à ligação direta do conteúdo dos artigos da coleção com questões de psicologia pedagógica, foi aconselhável incluí-los nesse volume (Davidov, 1991, p. 25).

⁷ Ficaram fora da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* três trabalhos de Vigotski publicados na coleção de 1935: (1) Sobre a questão do multilinguismo na infância; (2) A pré-história da escrita; (3) Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar. V. V. Davidov só incluiu trabalhos do último período da produção científica de Vigotski relacionada com o problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento na idade escolar.

Figura 5 – Foto do sumário da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* (1991)

Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии	5
Педагогическая психология	33
Предисловие	34
Глава I. Педагогика и психология	37
Глава II. Понятие о поведении и реакции	47
Глава III. Важнейшие законы высшей нервной деятельности (поведения) человека	61
Глава IV. Биологический и социальный факторы воспитания	81
Глава V. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания	93
Глава VI. Воспитание эмоционального поведения	128
Глава VII. Психология и педагогика внимания	144
Глава VIII. Закрепление и воспроизведение реакций	167
Глава IX. Мышление как особо сложная форма поведения	190
Глава X. Психологическое освещение трудового воспитания	214
Глава XI. Социальное поведение в связи с возрастным развитием детей	236
Глава XII. Моральное поведение	249
Глава XIII. Эстетическое воспитание	270
Глава XIV. Упражнение и утомляемость	302
Глава XV. Ненормальное поведение	312
Глава XVI. Темперамент и характер	324
Глава XVII. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания	345
Глава XVIII. Основные формы изучения личности ребенка	349
Глава XIX. Психология и учитель	358
Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей	374
Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте	374
Динамика умственного развития школьника в связи с обучением	391
Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте	410
О педологическом анализе педагогического процесса	430
Комментарии	450
Литература	470
Именной указатель	473
Предметный указатель	476
<p>Научное издание Лев Семенович Выготский Педагогическая психология Зав. редакцией Г. С. ПРОКОПЕНКО Редактор Л. М. ШТУТИНА Художественный редактор Н. Д. ГОРБУНОВА Технический редактор Т. Е. МОРОЗОВА Корректор В. Е. ВОРОНЦОВА ИБ № 1632</p>	
<p>Сдано в набор 16.04.91. Подписано в печать 28.08.91. Формат 60×88¹/₁₆. Бумага офсетн. № 1. Печать офс. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 29,4. Уч.-изд. л. 33,29. Усл. кр.-отт. 29,6. Тираж 30 000 экз. Зак. № 1024. Цена 5 руб.</p>	
<p>Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по печати. 119034, Москва, Смоленский б-р, 4 Московская типография № 4 Государственной ассоциации предприятий, организаций и объединений полиграфической промышленности «АСПОЛ». 129041, Москва, Б. Переяславская, 46</p>	

Fonte: <https://unc.ua/uk/auction/vygotskiy-pedagogicheskaya-psihologiya-1991-vospitaniya-u-detey-vnimanija-myshleniya-emociy-421205>

Na imagem que se conserva do sumário da obra editada e publicada em 1991, observa-se que, a partir da página 371 e até a página 450, inclui-se, com o título “Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей” (Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos), o conteúdo dos quatro capítulos mencionados.

Pelo trabalho realizado por V. V. Davidov foi possível descobrir que a coleção, publicada inicialmente em 1935, pela Editora Educacional e Pedagógica, incluía um único artigo de L. S. Vigotski, bem como transcrições de vários relatórios apresentados por ele em diversas instituições científicas e educacionais. Transcrições essas preservadas após a morte de Vigotski e apenas um único texto, dos publicados em 1935, foi divulgado

depois daquele ano e até 1991, sendo este: “Problemas da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”.

Contudo, mais importante do que isso que se acaba de mencionar, é o fato de V. V. Davidov advertir para a relevância ou vigência científica da obra que, desde 1991 até hoje, mesmo depois de sessenta e cinco anos de publicada, não diminuiu, inclusive aumentou. Muitos dos problemas que L. S. Vigotski levantou a respeito da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, não só não foram considerados de maneira adequada, como estão aguardando ainda a sua solução.

V. V. Davidov só volta a fazer referência ao livro DMCPA mais uma vez, cinco anos depois, a raiz da homenagem aos 100º aniversários de L. S. Vigotski, em 1996, no texto intitulado “Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski” (Davidov, [1996] 2023, p. 315-327). Nessa oportunidade, V. V. Davidov não apenas reconhece os méritos de Vigotski como cientista, mas reafirma a relevância dos textos inseridos, na obra de 1935, a respeito do problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Segundo ele:

Muito tempo atrás – antes das obras de L. S. Vigotski e depois delas –, a psicologia pedagógica e infantil existiam isoladamente. Os psicólogos infantis (A. Gesell, J. Piaget etc.) estudaram e descreveram as leis do desenvolvimento psíquico da criança, independentemente do que e como ela aprendeu e se educou em diferentes períodos da vida, tanto em casa quanto em instituições públicas. Esses psicólogos acreditavam que o desenvolvimento psíquico humano ocorre independentemente da aprendizagem escolar e da educação, de acordo com suas próprias leis imanentes. A própria organização dos processos de educação e aprendizagem deve levar em conta essas leis (Davidov, [1996] 2023, p. 316).

No próprio texto, V. V. Davidov também faz uma análise das teses fundamentais de Vigotski a respeito do tema e aborda conceitos importantes tais como, por exemplo, zona de desenvolvimento possível, desempenho acadêmico absoluto, sucesso absoluto, sucesso relativo e idade mental ideal, conceitos cotidianos e conceitos teóricos, etc.

Yasnitsky (2016, p. 85), também vinte e cinco anos depois de V. V. Davidov, faria rápida menção ao livro póstumo de L. S. Vigotski, para ressaltar a sua relevância histórica, por ter sido a primeira obra na qual o autor aborda com mais profundidade ou extensão “talvez a mais conhecida de suas inovações teóricas”, ou seja, a “zona de desenvolvimento possível”. De acordo com Van der Veer e Yasnitsky (2016), à lista das

seis obras que constituem o “núcleo” de sua produção,⁸ devem ser incluídas outras quatro entre as que se menciona *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*.⁹ Essas últimas representam as publicações de L. S. Vigotski que saíram depois de 1931 e que constituem o “período holístico” de sua obra.

Contudo, o livro DMCPA recebeu um tratamento secundário, até marginalizado poderíamos afirmar, no interior do importante livro intitulado *Vygotski revisitado* (2016), quando comparado com a análise que ganharam outros trabalhos. Inclusive, erros grosseiros foram cometidos na hora de registrar o título. O mesmo aparece mencionado cinco vezes no livro organizado por Yasnitsky, Van Der Veer, Aguilar e García (2016), todas elas com denominações distintas: (1) Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem e a educação, (2) O desenvolvimento mental infantil no processo de aprendizagem (referência, p. 456), (3) Desenvolvimento mental no processo de ensino (Apêndice A, p. 416), (4) O desenvolvimento mental no processo educativo (p. 122), (5) Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem (p. 84).

Essas são algumas das razões fundamentais pelas quais se retoma, não só a tradução e revisão técnica da obra em questão, mas também sua análise do ponto de vista histórico e teórico. A tudo isso se adiciona o fato de que o livro DMCPA, junto com *Pensamento e Linguagem* (1934), ambas publicadas postumamente, parecem ter influenciado de maneira significativa na reputação que L. S. Vigotski adquiriu tanto na ex União Soviética, quanto no Ocidente.

1.2. Recepção do livro no Ocidente

Ao longo das duas décadas do presente século, tanto dentro como fora do Brasil, a divulgação da obra de L. S. Vigotski cresceu significativamente. Em conversa informal com o compatriota Ramón Ferreiro Gravié,¹⁰ ele fazia questão de insistir na tese de que o interesse pela obra e pelo pensamento de L. S. Vigotski tinha crescido significativamente, nos últimos anos, nos países de língua hispana, não apenas do ponto de vista teórico, mas também do ponto de vista da prática da educação.

⁸ Estão falando de: *Psicologia da arte* (1925-26), *Psicologia pedagógica* (1926), *A pedologia da idade escolar* (1928), *Imaginação e criatividade na criança* (1930), *Estudos de história da conduta* (1930) e *Pedologia do adolescente* (1931).

⁹ As outras são: *Pensamento e Linguagem* (1934), *Fundamentos da pedologia* (1934-35) e *A criança mentalmente retardada* (1935).

¹⁰ Ramón Ferreiro Gravié é Ph.D., além de Professor Emeritus na Nova Southeastern University, FL. USA e Senior Researcher pela Miami Educational Research Institute, USA.

A mesma tendência de crescimento me foi garantida na Rússia, por Vladimir Kudryavtsev; na Austrália, por Nikolai Veresov; nos Estados Unidos, por Elina Lampert-Shepel; na Letônia, por Bronislav Zeltserman; no Brasil, por Suely Amaral Mello e Gisele Toassa; em Israel, por Boris D. Elkonin; na Argentina, por Silvia Dubrovsky; e em Porto Rico, por Wanda Rodríguez Arocho.

O próprio Ramón Ferreiro Gravié publicou em espanhol, há apenas três anos, o livro intitulado *Vygotsky en el aula: enseñanza para el desarrollo* (Spanish Edition, 2020); Nikolai Veresov, junto com Marilyn Flear e Fernando González Rey, editou em inglês o livro *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy* (Springer, 2017); o filósofo russo Andrei Dmitrievich Maidanskii, organizou a obra *Psicología Histórica Cultural: origens e nova realidade* (Editora Reabilitação, 2022), dedicada, fundamentalmente, à análise do pensamento de L. S. Vygotski; o psicólogo cubano Fernando González Rey publicou, em 2011, o livro *El pensamiento de Vygotski: contradicciones, desdoblamientos e desarrollo* (Trillas, México); e, na Argentina, Silva Dubrovsky e Carla Lanza editaram a coletânea intitulada *Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano* (Noveduc, 2023).

A Editora Springer tem publicado sozinha, nos últimos cinco anos, quatro títulos destinados a L. S. Vygotski: (1) *L. S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 1* (2019); (2) *L.S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 2* (2019); (3) *L. S. Vygotsky's Pedological Works, Volume 3* (2022) e; (4) *Cultural-Historical and Critical Psychology* (2020). Isso coloca de manifesto a força crescente do pensamento de L. S. Vygotski no contexto dos países de língua inglesa.¹¹ Na apresentação da série de livros *Perspectivas na Pesquisa Histórico-Cultural*, cujo editores chefes foram Marilyn Flear, Mariane Hedegaard e Nikolai Veresov, e Fernando González Rey que assumiu a condição de Editor Fundador, reconhecendo o seguinte:

Há internacionalmente um interesse crescente no trabalho de L. S. Vygotski, mas também em encontrar novos caminhos e perspectivas para o avanço da teoria histórico-cultural com o propósito de resolver problemas contemporâneos. Embora Vygotski tenha se tornado um dos estudiosos mais influentes em educação e psicologia hoje, ainda há

¹¹ Lembremos também que a própria editora publicou, entre 1993 e 1999, *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol 1-6* (A coleção de trabalhos de L. S. Vygotski. Vol. 1-6), que incluiu os títulos *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Scientific Legacy* (1999), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Child Psychology* (1998), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. The History of the Development of Higher Mental Functions* (1997), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Problems of the Theory and History of Psychology* (1997), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. The Fundamentals of Defectology* (1993).

necessidade de estudos sérios de seu trabalho porque muito permanece sem exame.

Os livros desta série baseiam-se nas obras completas de Vigotski como fonte primária de autoridade. Eles vão além das fontes secundárias e discutem as ideias originais de Vigotski no contexto de um sistema de conceitos ou por meio da elaboração e teorização de resultados de pesquisas para que os problemas contemporâneos possam ser abordados de novas maneiras.

Esta série reúne coletivamente sob o mesmo guarda-chuva uma representação mais igualitária de trabalhos de estudiosos dos continentes do norte e do sul. No contexto de um grande volume de contribuições para a teorização histórico-cultural e o trabalho empírico na América do Norte, há uma necessidade urgente de tornar visíveis os trabalhos de estudiosos de países que residem em outros países que não apenas América do Norte.¹²

No caso específico brasileiro, o número de estudos voltados para a análise do pensamento de L. S. Vigotski também mostra uma tendência crescente. Só nos últimos anos foram publicadas, no mínimo, dez obras importantes: (1) *Emoções e vivências em Vigotski* (Papyrus, 2011), de Gisele Toassa; (2) *Imaginação e criatividade na infância* (Martins Fontes, 2014), do próprio Vigotski; (3) *Liev S. Vigotski: escritos sobre arte* (Mireveja, 2022), com tradução, organização e notas de Priscila Marques; (4) *A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações* (CRV, 2019), de Jeani Escher Schmidt e Elisabeth Rossetto; (5) *Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento* (Expressão Popular, 2021), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; (6) *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Pedro & João, 2023), com organização, introdução e notas de Roberto Valdés Puentes; (7) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (E-Papers, 2018), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; (8) *Problemas da Defectologia. Volume 1* (Expressão Popular, 2021), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; (9) *Liev Semiónovitch Vigotski. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (Hogrefe, 2023), com organização, introdução e notas de Gisele Toassa e Priscila Marques e; (10) *Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência* (Mireveja, 2023), com organização de Gisele Toassa e Priscila Nascimento Marques.

Sobre o amplo processo de recepção e interpretação do pensamento e da obra de L.S. Vigotski, fazem menção diferentes autores: Yasnitsky et al., 2016; Zavershneva; Van

¹² Texto elaborado pelos editores M. Fleer, M. Hedegaard, N. Veresov e F. Gonzalez Rey e disponível no site da Springer <https://www.springer.com/series/13559?srltid=AfmBOopDFrfdtfQRIZlOWiu0GaK-VrrDTdl7PDrpJCuFudGSiElkj-jS>

Der Veer, 2018; Rodríguez Arocho, 2022, 2023a, b; Toassa e Marques, 2023. Esse processo se iniciou nos Estados Unidos, no final da década de 1920,¹³ continuou ao longo das décadas seguintes e consolidou-se, sobretudo, a partir dos anos 1960.¹⁴ Entretanto, o mesmo cresceu de maneira ainda mais significativa na última década do presente século, como resultado do que tem sido identificado com o nome de Revolução Revisionista ou Revolução Arquivística, que favoreceu o acesso a documentos inéditos e notas nos arquivos pessoais de Vigotski (Rodríguez Arocho, 2022). Na opinião da pesquisadora porto-riquenha Rodríguez Arocho (2022, p. p. 61, tradução nossa),

A mudança que observamos foi denominada Revolução Revisionista ou Revolução Arquivística (Yasnitsky et al., 2016). O acesso a documentos e notas inéditas nos arquivos pessoais de Vygotsky permitiu recuperar conceitos ignorados ou minimizados até recentemente (Zavershneva e Van der Veer, 2018). Promoveu também a reflexividade histórica e a consciência das dinâmicas socioculturais que afetam a produção, difusão e trânsito do conhecimento em diferentes tempos e contextos.

Já a adoção da obra de Vigotski no Brasil se deu no contexto do processo de redemocratização política do país, na década de 1980, depois do fim do período da ditadura militar. A respeito, Toassa e Marques (2023, p. 7) afirmam:

A popularização da obra de Liev Semiónovitch Vigotski (1896-1934), no Brasil, foi incrementada na década de 1980 com a atuação de pedagogos, psicólogos e outros profissionais, que buscaram perspectivas teórico-práticas críticas no processo de redemocratização (Toassa; Asbahr; Souza, 2022).

L. S. Vigotski trabalhou em muitas áreas da psicologia e sobressaiu em quase todas. Foi responsável pela criação de várias teorias cujo número de seguidores cresce continuamente em âmbito mundial. Entre psicólogos, professores, pedagógicos e educadores sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental ou psíquico é hoje bem mais conhecida. De acordo com Davidov ([1996]2023, p. 315, adições nossas), “*um lugar importante na teoria de L. S. Vigotski é ocupado pelo problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento, ou da aprendizagem coletiva desenvolvimental*”.

¹³ De acordo com Van der Veer e Yasnitsky (2016), a exportação de Vigotski aos Estados Unidos se deu, no final da década de 1920, associada ao livro de A. R. Luria intitulado *A natureza dos conflitos humanos* (1932). Contudo, o “impacto desses esforços iniciais foi absolutamente mínimo. O interesse na obra de Vigotski no mundo anglo-saxão nesse período foi quase inexistente...” (p. 202).

¹⁴ A primeira obra de L. S. Vigotski publicada nos Estados Unidos foi *Thought and language* (Cambridge, 1962).

Kravtson e Kravtsova (2021, p. 23), compartilham da mesma opinião de V. V. Davidov. Segundo ambos os autores,

Muitos admiradores russos e estrangeiros da obra de L. S. Vigotski consideram que o principal campo de suas investigações está ligado aos problemas da instrução.¹⁵ Todos os anos, são realizados, nos mais diversos níveis, conferências e simpósios, mesas-redondas e fóruns, que se propõem a interpretar as suas principais ideias sobre instrução e desenvolvimento. São publicadas, em muitas línguas, monografias e coletâneas discutindo resultados de investigações experimentais que tratam da inter-relação instrução e desenvolvimento, realizadas, segundo seus autores, com base na teoria histórico-cultural. (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 23)

Apesar da Revolução Revisionista ou Arquivística, que ampliou o acesso a documentos inéditos de Vigotski, do incremento no conhecimento de sua obra entre psicólogos e professores e do crescimento no número de pesquisas voltadas para o estudo experimental da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento, o certo é que, no caso específico do Ocidente, ainda não foi considerado na sua justa medida o enorme significado científico e prático que Davidov (1991) atribuiu ao conteúdo da coleção de textos de L. S. Vigotski, publicada em 1935, para o enfrentamento dos problemas concretos que se apresentam atualmente na sala de aula. Uma prova da pouca relevância concedida a essa coletânea está no fato de ainda não ter sido publicada na íntegra.

Além disso, é claramente perceptível também que o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento esteja entre os temas menos abordados ou atraentes no interior da lista de obras mencionadas, tanto em inglês quanto em espanhol e português. No caso específico das dez obras brasileiras expostas, é preciso afirmar que, em 75% delas, o tema da aprendizagem coletiva desenvolvimental está ausente, assim como, em 80%, o conteúdo dos textos que integram a coletânea de 1935. Das obras que consideram o conteúdo do livro, apenas uma o aborda de maneira direta enquanto outra só o faz de forma tangencial.

Entre as três obras que debatem o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento (*Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento*; *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*; *Liev Semiónovitch Vigotski. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*), destaque especial merecem a primeira e segunda,

¹⁵ O termo instrução empregado duas vezes no corpo da presente citação tem para nós o mesmo significado que “aprendizagem coletiva”.

que são integralmente dedicadas ao tema. A terceira, publica um texto inédito de L. S. Vigotski sobre a formação dos conceitos científicos.¹⁶ Por sua vez, dentre as duas obras que abordam a conteúdo dos trabalhos que integram a coletânea de 1935, destaque principal merece o livro *Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento* (Expressão Popular, 2021), traduzido e organizado por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, pelo fato de conter a maior parte desses trabalhos do psicólogo bielorrusso.

Esse último livro, em específico, é o que mais e melhor se aproxima da edição russa de 1935. Enquanto *Psicologia Pedagógica*, editada por V. V. Davidov, em 1991, e publicada em português, no Brasil, em 2001, tinha incluído apenas quatro trabalhos de L. S. Vigotski,¹⁷ a obra brasileira organizada e traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, de 2021, inclui seis dos sete trabalhos da versão original de *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*.

Um estudo mais qualitativo do que o presente a respeito do processo de recepção no Brasil dos trabalhos de L. S. Vigotski relacionados com o tema da aprendizagem coletiva e o desenvolvimento mental está sendo realizado no interior do Gepedi como parte do projeto coordenado pela professora doutora Andréa Maturano Longarezi, desde 2019, com o título “Didática Desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L.S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A.N. Leontiev e L. I. Bozhovich”.

¹⁶ Trata-se do texto intitulado “Sobre a questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar: experiência de construção de uma hipótese de trabalho” (1934).

¹⁷ Estamos a fazer referência à edição brasileira de *Psicologia Pedagógica*, publicada pela Editora Martins Fontes, em 2001, com tradução de Paulo Bezerra. Trata-se da versão organizada por V. V. Davidov, em 1991, sem sua apresentação e com sérias mutilações no capítulo intitulado “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA DO LIVRO DMCPA

2.1. História do livro

Até o presente momento, desconhece-se a existência de alguma pesquisa específica voltada para a abordagem histórica do livro DMCPA. O mais próximo que existe disso é análise que realizaram Leontiev (1990) e Davidov (1991, 1996) na última década do século passado. Davidov (1991), além de um amplo exame do conteúdo de quatro dos sete capítulos da obra, incluindo-os eles na segunda edição russa do livro *Psicologia Pedagógica* (Moscou, 1991). D. B. Elkonin, que foi um dos três editores da obra, não tem um trabalho concreto que faça referência a seu processo de edição e em seus artigos destinados ao estudo do problema do desenvolvimento e da aprendizagem coletiva em L. S. Vigotski (Puentes, 2023a), há apenas uma única menção ao livro DMCPA. Contudo, nem mesmo assim, aborda o conteúdo da obra no corpo de seu texto. O mesmo acontece com L. V. Zankov e Zh I. Shif (Figura 6).

Figura 6 - Referência da primeira e única edição russa do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: seleção de artigos* (1935).

Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. — М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 136 с. — URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980 .

Trata-se de uma coleção de trabalhos de L. S. Vigotski publicada, postumamente, por seus colaboradores de Moscou (Zh I. Shif e L. V. Zankov) e de Leningrado (D. B. Elkonin), respectivamente. A mesma inclui textos tanto do período “instrumental” inicial e mecanicista da segunda metade da década de 1920 (artigos 4, 5), quanto das últimas obras de Vigotski de seu período “histórico-cultural”, de 1932-1934 (artigos 1, 2, 3, 6, 7). É precisamente nesses artigos do período tardio, que se expressam suas ideias sobre a “zona de desenvolvimento possível” e sobre a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento.

A obra em si foi publicada pela Editora Educacional e Pedagógica de Moscou e Leningrado, em 1935, com um total de sete capítulos e uma extensão de 136 páginas. A.

S. Kulinich foi o Editor responsável, R. Pok o Editor técnico e R. Korotkaya o revisor.¹⁸ Além disso, a obra foi depositada em 4 de novembro, aprovado em 10 de dezembro de 1934 e impressos 10 mil exemplares. A cópia nº 655 da obra é de domínio público na Biblioteca Fundamental da Universidade Estadual Psicológica e Pedagógica de Moscou, situada na rua Sretenka, n. 29 e a cópia nº 62478 aguarda restauração no fundo ChZ SK da própria biblioteca. Uma versão digital da obra foi disponibilizada de maneira gratuita muitos anos depois no link <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html>

O trabalho do projeto de livro, bem como a seleção, organização e revisão dos textos, foi executado com muita rapidez. L. S. Vigotski acabara de falecer em 11 de junho de 1934 e, em apenas cinco meses, entregou-se a primeira versão do manuscrito ao editor responsável. No Brasil, poucas pessoas conhecem com detalhe a obra dos três responsáveis pelo projeto, sobretudo de L. V. Zankov e Zh I. Shif. O leitor está melhor familiarizado com a biografia e produção intelectual de D. B. Elkonin. Provavelmente, poucos conheçam as razões pelas quais esses três personagens ficaram tão ligados à L. S. Vigotski. Entretanto, Zh I. Shif, D. B. Elkonin e L. V. Zankov foram, no seu tempo, três dos principais expoentes da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental. Além disso, todos eles tiveram, desde muito cedo, suas vidas acadêmicas e intelectuais atreladas à vida científica de L. S. Vigotski. Entre 1931 e 1934, os seguidores de Vigotski trabalhavam paralelamente nas cidades de Moscou, Kharkiv e Leningrado, envolvidos em três projetos de pesquisas distintos: estudos clínicos e médicos (Moscou), estudos sobre a criança (Kharkiv e Leningrado) e estudos sobre defectologia (Moscou). Esse trabalho conjunto era conduzido por L. S. Vigotski e A. R. Luria, o que deu lugar ao nascimento do Círculo Vigotski-Luria (YASNITSKY, 2016). D. B. Elkonin e Zh I. Shif faziam parte do grupo de Leningrado dedicado ao estudo da criança.¹⁹ L. V. Zankov estava em Moscou e integrava o grupo das pesquisas sobre defectologia que funcionava no interior do Instituto de Defectologia Experimental.

Sendo assim, a obra DMCPA foi publicada no contexto do que Yasnitsky (2016) chamou de “Idade de Ouro” da psicologia vigotskiana, que aconteceu no período de

¹⁸ Não se dispõe até o momento de informações adicionais sobre essas três pessoas envolvidas com o trabalho de editoração e revisão técnica da obra.

¹⁹ O nascimento do grupo de Leningrado se deu a raiz, segundo Yasnitsky (2016), do convite recebido por L. S. Vigotski, no verão de 1931, para ministrar aulas a tempo parcial no Instituto Pedagógico Estatal “Herzen”. Desde esse ano e até 1934, Vigotski viajava com frequência à cidade para ministrar aulas e supervisionar o trabalho de pesquisa dos membros do grupo, entre os que estavam D. B. Elkonin e Zh I. Shif. Após a morte de Vigotski, em junho de 1934, D. B. Elkonin passou a ser o líder do grupo. Foi nesse período que realizou os primeiros contatos pessoais e profissionais com membros do grupo de Kharkiv, sobretudo com aqueles que tinham uma concepção desenvolvimental (Yasnitsky, 2016, p. 81-84).

tempo entre a primeira e a segunda guerra mundial. Após uma diminuição significativa no número de publicações de L. S. Vigotski, nos anos 1932-33, teve lugar um crescimento significativo, entre 1934-36. Segundo o autor, dessa época são: *Pensamento e Linguagem* (1934), *Fundamentos de Pedologia* (1934), *Crianças mentalmente retardadas* (1935), *Diagnósticos de clínica pedológica e do desenvolvimento* (1936) e *Tratamento do desenvolvimento da criança anormal* (1936), além de *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva* (1935).

A obra que analisamos, do mesmo modo que todas as outras mencionadas, foi publicada como resultado do esforço conjunto de discípulos e colaboradores de L. S. Vigotski, que integravam o Círculo Vigotski-Luria (Yasnitsky, 2016). L. V. Zankov e Zh I. Shif participaram também do trabalho de preparação do livro *Pensamento e Linguagem* (1934). Além disso, L. V. Zankov participou, como um dos autores, da coletânea de artigos de Vigotski sobre defectologia, editada em 1935, e publicou sua monografia intitulada *Ensaio de psicologia da criança mentalmente retardada* (1935). Zh I. Shif, por sua vez, publicou seu livro *Desenvolvimento dos conceitos científicos no aluno: estudo do problema do desenvolvimento intelectual dos alunos pela aprendizagem das ciências sociais* (1935). Ambos psicólogos dedicaram suas obras ao professor L. S. Vigotski.

Leonid V. Zankov (1901-1977) foi, dos três, o primeiro a conhecer L. S. Vigotski e a estabelecer um vínculo de trabalho com ele. De acordo com Aquino (2015), há registros que permitem verificar o vínculo de L. V. Zankov ao núcleo originário do grupo que trabalhou com L. S. Vigotski e suas importantes contribuições científicas, nesse contexto, em campos tão diversos como memória, defectologia e aprendizagem coletiva desenvolvimental. Em 1924, ano em que conhece Vigotski, Zankov tinha apenas vinte e três anos de idade. Era, segundo Luria (1979), um dos jovens psicólogos que, nos anos futuros, iria se transformar em importante cientista no interior da psicologia soviética. Colaborou com L. S. Vigotski em algumas pesquisas relevantes e escreveu obras significativas (cf. Aquino, 2015).

Em 1934 e 1935, anos em que o livro DMCPA foi preparado e publicado, L. Z. Zankov desempenhava, na cidade de Moscou, a função de membro do Laboratório de Psicologia do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas (APN) da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR). Nesse mesmo período, trabalhava na elaboração de sua obra intitulada *A criança mentalmente atrasada* (1936).

Zhosephine I. Shif (1904-1978) foi a terceira a conhecer Vigotski. Nascida em Varsóvia, mudou-se muito cedo para Odessa com os pais. Estudou no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado. Assumiu o cargo de professora de educação básica, em 1926, e, entre 1930-1932, cursou pós-graduação no mesmo instituto em que antes tinha se formado. Defendeu sua tese de Candidata em Ciências Pedagógicas, em 1934, com o tema “O desenvolvimento dos conceitos científicos em crianças em idade escolar”, sob a supervisão de L. S. Vigotski.

No mesmo ano, mudou-se a Moscou para assumir o cargo de pesquisadora no mesmo Laboratório de Psicologia do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas, no qual, desde 1929, trabalhou com L. V. Zankov. Suas pesquisas se concentraram na solução do problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental das crianças anormais, prestando especial atenção à formação da linguagem oral e do pensamento em crianças surdas e com retardo mental, bem como nas questões gerais da psicologia especial.

Zh I. Shif publicou, no mesmo ano em que ajudou na edição do livro póstumo de Vigotski, sua tese com o título *Desenvolvimento de conceitos científicos entre os alunos* (Leningrado, Editora Uchpedgiz, 1935). O resultado de suas pesquisas foi várias vezes mencionado por L. S. Vigotski em seus trabalhos, sobretudo em seu livro *Pensamento e Linguagem* (1934). Além disso, contribuiu com a organização e preparação dos volumes das *Obras Completas* de Vigotski.

Por fim, Daniil B. Elkonin (1904-1984) foi o segundo a conhecer Vigotski. Tinha nascido na Ucrânia. Em 1927, graduou-se em Psicologia pela Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social de Leningrado. No ano da preparação do livro DMCPA, exercia o cargo de professor na área de pedologia, no próprio instituto que se formara antes (1929-1937). Foi nesse mesmo período que conheceu L. S. Vigotski, enquanto este visitava frequentemente o Instituto com a finalidade de realizar conferências e coordenar cursos de pós-graduação, entre 1931 e 1932 (Lazaretti, 2015).

Elkonin se transformou em um dos mais relevantes especialistas da psicologia infantil histórico-cultural do período soviético. Contribuiu com os estudos da periodização do desenvolvimento psíquico na idade inicial, com a psicologia da brincadeira na idade pré-escolar e criou o sistema psicológico-didático de aprendizagem coletiva desenvolvimental que leva seu nome (cf. Puentes, 2021). Entre suas obras mais relevantes estão, por exemplo, *Psicologia da brincadeira* (1978) e *Psicologia Infantil* (1960).

A estrutura do livro organizado por esses três colaboradores de L. S. Vigotski está composta da página de rosto, da apresentação do editor responsável, dos sete artigos em sequência, o sumário e a ficha técnica. Os capítulos são os seguintes: (1) O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar (Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте); (2) Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar (Обучение и развитие в дошкольном возрасте); (3) Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva (Динамика умственного развития школьника в связи с обучением); (4) A questão do multilinguismo na infância (К вопросу о многоязычии в детском возрасте); (5) Pré-história da linguagem escrita (Предистория письменной речи); (6) Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar (Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте); (7) A análise pedológica do processo pedagógico (О педологическом анализе педагогического процесса).

Os artigos não seguem uma ordem cronológica. O primeiro e terceiro, bem como os dois últimos, são de 1933 ou posteriores. O segundo é de data desconhecida. Os outros dois são de 1928-29. Os responsáveis pela coleção de trabalhos não explicitaram os critérios de organização e, a simples vista, é impossível identificar alguma razão específica, salvo para a inclusão do primeiro trabalho intitulado “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, que na verdade foi, de todos eles, o último escrito por L. S. Vigotski e com o qual o autor analisa, em detalhes, o tema transversal do livro, relacionado com os complexos e difíceis problemas da conexão entre o desenvolvimento mental das crianças e a aprendizagem coletiva. Nesse sentido, o texto em questão se transforma em uma introdução natural, tanto para a obra quanto para cada um dos artigos em particular que a compõe. Além disso, Vigotski não teve oportunidade de corrigir pessoalmente as transcrições de suas palestras e relatórios, pois os mesmos foram tratados só após sua morte.

A obra não foi novamente publicada com a estrutura original ao longo do século XX. O trabalho mais completo tinha sido a versão russa de *Psicologia Pedagógica* (Moscou, 1991), editada por V. V. Davidov. A sequência de trabalhos respeita a ordem da obra original: (1) O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar (p. 374); (2) Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva (p. 391); (3) Desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos na idade escolar (p. 410); (4) A análise pedológica do processo pedagógico (p. 430).

No começo do presente século foi preparada uma terceira edição russa, agora completa, como parte do livro intitulado *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психология развития ребенка), publicado pela editora Eksmo, em 2003. Tratou-se de uma coleção de trabalhos selecionados de L. S. Vigotski, que incluía artigos sobre educação e psicologia pedagógica. O material foi preparado por uma equipe de colaboradores do corpo docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou integrada, principalmente, por G. L. Vigotskaia e E. E. Kravtsova, além de A. A. Leontiev. A obra estava integrada por três partes: (1) Questões de psicologia infantil; (2) A brincadeira e seu papel no desenvolvimento mental; (3) O desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva. Essa última parte continha os sete trabalhos da versão original de 1935, respeitando, inclusive, a estrutura inicial. Lamentavelmente, o livro carece de um capítulo introdutório, o que impede saber as motivações que alimentaram a inclusão da última parte, as circunstâncias de preparação do material e o tipo de tratamento editorial recebido pelos sete capítulos, quase setenta anos depois da publicação de DMCPA.

Uma década depois, a editora Ripol Classic (Vigotski, 2013), publicou a obra novamente em formato E-book, com uma extensão de 142 páginas, que respeita integralmente a primeira edição de 1935.

No Ocidente, DMCPA jamais foi publicada integralmente. Os trabalhos mais próximos que existem disso esperaram sessenta e seis e oitenta e seis anos, respectivamente, para serem realizados, e se trata das versões em português, publicadas no Brasil, *Psicologia Pedagógica* (São Paulo), pela editora Martins Fontes, em 2001, com tradução de Paulo Bezerra, e *Psicologia, educação e desenvolvimento. Escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021). O primeiro se trata da versão russa, de 1991, editada por V. V. Davidov, em que aparecem incorporados os quatro trabalhos mencionados anteriormente.

O segundo é resultado da atividade de duas psicólogas, pesquisadoras e professoras, as doutoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, que assumiram a missão de organizar, traduzir e revisar o material, e da editora Expressão Popular, de São Paulo, que teve por bem publicá-lo. A versão brasileira altera a ordem da obra original e inclui seis dos sete artigos que aparecem na primeira edição em russo de 1935: 1. Sobre a questão do multilinguismo na escola (p. 47); 2. A pré-história da fala escrita (p. 103); 3. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico (p. 143); 4. A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar e a instrução (p. 175); 5. O problema da instrução e do desenvolvimento

mental na idade escolar (p. 241); 6. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (p. 269).²⁰

Sobre a decisão de alterar a ordem e as razões para tal decisão, as próprias tradutoras e organizadoras oferecem detalhes:

É importante destacar que a organização dos textos neste livro segue a ordem cronológica que está indicada na Bibliografia da obra de L. S. Vigotski elaborada por T. M. Lifanova. Tomamos essa decisão em função de análises feitas da obra do autor e por sugestão de Elena Kravtsova. Por isso, a presente edição brasileira é uma coletânea diferente do livro *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia* [*Desenvolvimento mental de crianças no processo de instrução*], porém contém praticamente o que foi publicado no livro de 1935, com exceção do relatório *Rzvitie jiteiskirh i nautchnirh poniati v chkolnom vozraste* [*O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar*], que tem sérios problemas de redação em russo (Prestes; Tunes, 2021, p. 17).

As organizadoras não apenas alteram a ordem original dos trabalhos, mas também a motivação da obra. Lembremos que a ideia original do livro, de 1935, era, segundo seus idealizadores, abordar como tema transversal o problema da relação entre desenvolvimento mental das crianças e a aprendizagem coletiva, fundamentalmente na idade escolar. No novo livro brasileiro, o objetivo é permitir “refletir sobre o papel da escola na vida contemporânea”, pois mesmo quando os textos que o integram foram escritos entre 1928-1933, “são atuais e podem contribuir com aqueles que desejam uma formação humana voltada para a diversidade e as possibilidades de desenvolvimento” (Prestes; Tunes, 1921, p. 15). Quando menciona a questão das possibilidades de desenvolvimento humano destacada de sua relação com a aprendizagem coletiva, ignora-se a conexão intrínseca que L. S. Vigotski estabeleceu entre ambos processos, e que considerava parte “orgânica da teoria histórico-cultural” (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 24).

No próprio prefácio do livro não se faz uma única menção à questão central da obra e, com isso, o leitor pouco familiarizado com o pensamento de L. S. Vigotski, enfrenta a dificuldade de perceber a estreita relação temática e conceitual que existe entre os sete textos que integraram a versão original russa, entre os quais as organizadoras brasileiras selecionaram seis. É obvio que a questão central de L. S. Vigotski está latente

²⁰ Essa obra inclui outros dois textos de L. S. Vigotski que não fizeram parte do livro de 1935. São os artigos intitulados “O problema do desenvolvimento cultural da criança” e “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Além disso, inclui uma homenagem, um prefácio e um capítulo introdutório sobre instrução e desenvolvimento.

nessa versão brasileira, pois, mesmo que ela não tenha sido explicitada, a decisão das organizadoras de enviar para o final os artigos que tratam do problema da instrução [aprendizagem coletiva] e do desenvolvimento mental na idade escolar e pré-escolar, foi bastante bem resolvida com a inclusão, no início da obra, de um capítulo sobre o tema de muito boa qualidade elaborado por Kravtsov e Kravtsova (2021).

Se bem que, é certo, que o novo capítulo introdutório pode substituir o artigo de L. S. Vigotski, que na nova edição brasileira foi incorporado na parte final do livro, não é capaz de substituir a introdução elaborada por V. V. Davidov para a segunda edição russa, de 1991, de *Psicologia Pedagógica*. O capítulo introdutório de Kravtsov e Kravtsova (2021) não avança em relação com o que tem sido escrito, até o presente momento, sobre o problema da relação entre desenvolvimento mental da criança e aprendizagem coletiva. O texto foca, sob nosso ponto de vista, nos dois aspectos mais batidos dessa relação dentro da literatura científica: prontidão psicológica para a instrução [aprendizagem coletiva] escolar e zona de desenvolvimento iminente [possível]. Davidov (1991) já tinha deixado claro, trinta anos antes, que não é possível compreender, de maneira correta, o modo como L. S. Vigotski abordou o problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, sem vincular à análise dos conceitos de “prontidão psicológica” e “zona de desenvolvimento iminente” [possível], os conceitos de “sucesso absoluto”, “sucesso relativo” e “idade mental ideal”, bem como sem estabelecer “a relação entre idade mental ideal da turma, desenvolvimento mental atual da criança e prontidão psicológica”. A respeito Davidov (1991, p. 30, tradução nossa) escreveu:

Em nossa opinião, sem utilizar conceitos tão complexos como “idade mental atual”, “zona de desenvolvimento mental possível”, “idade mental ideal”, “sucesso absoluto e relativo na aprendizagem coletiva”. Sem identificar suas relações, que é o que fez L. S. Vigotski, é simplesmente impossível estudar o desenvolvimento mental das crianças, suas conexões internas com a aprendizagem coletiva.

Além de alterar a ordem dos textos da versão original, Prestes e Tunes (2021) subtraíram o trabalho intitulado “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”, alegando “sérios problemas de redação em russo”. Davidov (1991), que foi um dos mais notáveis filósofos, psicólogos e didatas russos, além de um dos principais representantes da teoria histórico-cultural e estudioso da obra de L. S. Vigotski (cf. Puentes, 2023a), não faz alusão a nenhum desses problemas. É óbvio que

ele sabia que se tratava da estenografia²¹ de um relatório de reunião do Conselho Científico e Metodológico do Instituto Pedológico de Leningrado, apresentado no dia 20 de maio de 1933, registrado por algum taquígrafo presente e que não foi nem conferido e nem corrigido pelo próprio L. S. Vigotski. Partindo desse fato concreto e objetivo, impossível de resolver, V. V. Davidov se focou no que era mais importante, isto é, no conteúdo do relatório e em suas potenciais contribuições teóricas para a ciência psicológica. Aliás, problemas de redação apresentaram todos os trabalhos de Vigotski incluídos nessa obra provenientes de relatórios apresentados em reuniões e registrados com o auxílio de taquígrafos.

De acordo com Prestes e Tunes (2021), a exclusão do texto mencionado foi feita sem prejuízo algum porque, no livro *Pensamento e Linguagem* (1934), última obra de Vigotski, “contém um capítulo inteiro (o 6º) que trata do assunto e é muito mais desenvolvido do que o texto que está na coletânea de 1935” (Prestes; Tunes, 2021, p. 20). Ainda segundo as tradutoras e organizadoras, foi tomada a decisão de substituir o texto sobre conceitos pelo trabalho intitulado “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”.

Contudo, o certo é que nem o capítulo sexto do livro *Pensamento e linguagem* (1934) e nem o capítulo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, substituem o capítulo sexto do livro de Vigotski, de 1935. Esse capítulo sobre “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar” pode ser substituído, mas jamais suprido por esses que indicam Prestes e Tunes (2021). Em primeiro lugar, porque o texto incorporado pelas tradutoras e organizadoras trata do papel que a brincadeira desempenha no desenvolvimento mental da criança em uma idade específica, isto é, no período pré-escolar; enquanto que o texto excluído aborda o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento mental da criança em outra idade específica, quer dizer no período escolar, mais especificamente, nos anos iniciais do nível fundamental. O primeiro texto se baseia na tese de L. S. Vigotski de que o desenvolvimento mental da criança na idade pré-escolar é determinado pela brincadeira, enquanto o segundo afirma que, na idade escolar, esse desenvolvimento é determinado pela formação dos conceitos científicos.

²¹ Técnica de escrita que utiliza caracteres abreviados especiais, permitindo que se anotem as palavras com a mesma rapidez com que são pronunciadas. Ela é conhecida também como taquigrafia, logografia ou pasistenografia.

É preciso afirmar que a presença do sexto texto no livro DMCPA não é fortuita e nem arbitrária. Ela responde a uma ideia vigotskiana essencial na qual afirma que, se bem o desenvolvimento mental humano acontece na sua relação dialética com os processos de aprendizagem coletiva, na idade escolar inicial o conteúdo dessa aprendizagem coletiva precisa estar integrado pelos conceitos científicos. A ideia principal de L. S. Vigotski residia no fato de que as neoformações centrais da idade escolar, associadas ao desenvolvimento do intelecto – consciência e domínio dos processos psíquicos – chegam “pela porta dos conceitos científicos” (Vigotski, 1956, p. 247).

Em essência, L. S. Vigotski tinha claro que o desenvolvimento mental não começa com a assimilação dos conceitos científicos, mesmo assim ele se colocou o problema da formação desse tipo específico de conceitos para explicar seu modelo de relação entre o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem coletiva escolar. Por que Vigotski adotou os conceitos científicos na educação escolar para resolver o problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento e não o domínio de uma habilidade ou a formação de ideias na idade pré-escolar? Elkonin ([1966] 2023, p. 117) esclarece muito bem essa questão:

Parece-nos que o fez porque na educação escolar, em particular, na assimilação de conceitos científicos, a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento se apresenta de forma mais desenvolvida e detalhada – de modo que permite explorar tais relações. Somente depois que essas relações forem esclarecidas de maneira desenvolvida, será possível explorá-las naquelas formas em que estão ocultas e mascaradas por outros processos, em que a aprendizagem coletiva é apresentada de forma pouco específica.

Essa é a razão pela qual os organizadores do livro DMCPA, sem ignorar os “sérios problemas de redação em russo”, decidiram incorporar o capítulo sexto. Tratando-se de uma obra voltada para a análise do problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, na que não poderia faltar um trabalho de Vigotski onde, essa relação, tivesse sido objeto de pesquisa do ponto de vista experimental. A citação anterior de D. B. Elkonin, que também foi um dos idealizadores do projeto de livro de 1935, deixa isso claro, ao afirmar que a questão foi estudada por L. S. Vigotski na educação escolar, pela via da assimilação dos conceitos científicos.

A decisão de Prestes e Tunes (2021), de excluir o capítulo sexto, termina por comprometer de alguma maneira a ideia original do livro de 1935, cuja tese central está na análise da questão da relação da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental. Compromete porque essa relação não tem como ser adequadamente compreendida sem

observar como L. S. Vigotski a estudou experimentalmente na educação escolar por intermédio dos processos de assimilação dos conceitos científicos.

De acordo com L. S. Vigotski, as formas especificamente humanas mais elevadas da atividade mental ou psíquica não são dadas, mas induzidas. Por isso, elas devem ser procuradas não no interior da criança, mas fora dela. Essas formas são induzidas na maneira de conceitos científicos, como resultado de toda a história anterior do conhecimento humano.

É obvio que L. S. Vigotski tinha consciência de que o desenvolvimento mental não se inicia pela assimilação dos conceitos científicos, mas, mesmo assim, ele colocou esse problema da assimilação dos conceitos científicos, considerando-a o modelo adequado da relação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva. Fez isso, em lugar do estudo do domínio de uma habilidade ou a formação de ideias na idade pré-escolar, porque tinha se voltado para a pesquisa dos problemas da aprendizagem coletiva escolar, mais especificamente, para a questão da linguagem escrita, a assimilação da aritmética e dos conceitos científicos. E o fez, aparentemente, porque na educação escolar, e em particular na assimilação dos conceitos científicos, a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva se apresenta de forma mais avançada, rica e detalhada, de modo a permitir a exploração de tais relações.

A segunda razão pela qual o texto excluído por Prestes e Tunes (2021) não pode ser substituído, pelo capítulo sexto do livro *Pensamento e Linguagem* (1934), tem a ver com o fato de não ser totalmente correta a afirmação de ambas tradutoras e organizadoras de que esse capítulo “trata do assunto e é muito mais desenvolvido do que o texto que está na coletânea de 1935”. É certo que em *Pensamento e Linguagem* (1934) Vigotski aborda com muita propriedade a questão da formação dos conceitos cotidianos e científicos. Contudo, o texto do livro de 1934 não substitui o conteúdo do texto do relatório incluído na obra de 1935 e vice-versa, em primeiro lugar, porque em ambos os textos o autor aborda questões comuns e diferentes de maneira simultânea; pelo outro, porque aborda questões comuns com enfoques diferentes.

Segundo estudo exaustivo de Davidov (1991), o relatório que deu lugar aos textos sextos dos livros DMCPA e *Pensamento e Linguagem* (1934), respectivamente, foram escritos aproximadamente na mesma época. Além disso, a posição fundamental de L. S. Vigotski, relacionada com as peculiaridades do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, é a mesma em ambos os trabalhos. Contudo, há algumas diferenças de foco e de enfoque entre esses dois textos.

No capítulo sexto de DMCPA, L. S. Vigotski aborda muitas questões da psicologia do pensamento e faz uma caracterização da história dessa área avaliando a posição científica de J. Piaget. Esse trabalho oferece duas considerações que são de extrema relevância. A primeira está relacionada com a realização de uma divisão dos aspectos microscópicos e macroscópicos do estudo do pensamento - o primeiro desses aspectos inclui o desenvolvimento dos significados das palavras e o segundo, dos conceitos. De acordo com L. S. Vigotski, sem levar em consideração as diferenças entre esses aspectos e, ao mesmo tempo, sua profunda interconexão, é impossível o estudo do pensamento. A segunda consideração está vinculada com a afirmação das relações entre a natureza da generalização que está presente nos significados das palavras e dos conceitos, com o método de seu funcionamento e o tipo de operações correspondentes (isso ressalta determinadas conexões entre o conteúdo de várias formações mentais e a forma de operar com elas).

Ainda com base em L. S. Vigotski, o reconhecimento desse posicionamento permite correlacionar, claramente, as diferenças entre o conteúdo do pensamento e os métodos de seu funcionamento, o que é muito importante, por exemplo, ao estudar as etapas do desenvolvimento do pensamento. Além disso, no texto do livro DMCPA, L. S. Vigotski considerava que existia muito em comum no processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, mas prestou maior atenção à análise das diferenças significativas desse processo.

No livro *Pensamento e Linguagem* (1934), por sua vez, L. S. Vigotski se preocupou muito mais com os aspectos comuns. De acordo com o autor, os conceitos cotidianos surgem espontaneamente na vida quando a criança se encontra com as coisas reais, cujo conteúdo é explicado pelos adultos. Só gradualmente, a criança se torna capaz de dar uma explicação verbal e lógica das relações com base nas quais existe um conceito determinado. Um conceito cotidiano se forma em uma criança “de baixo para cima”, já um conceito científico começa com sua definição geral verbal, que só então se associa com a experiência da criança. Esse tipo de conceito se constitui, por assim dizer, “de cima para baixo”. Entretanto, os conceitos científicos só se formam na criança quando o desenvolvimento dos conceitos cotidianos alcança certo nível.

Outro aspecto relevante do capítulo sexto do livro DMCPA é o fato de L. S. Vigotski ter formulado, de maneira inédita, a seguinte hipótese: os conceitos científicos são possíveis para uma criança quando os conceitos cotidianos já têm alcançado certo nível de desenvolvimento. De acordo com essa hipótese, todo conceito científico se baseia

em uma série de conceitos cotidianos que “emergiram antes da escola”. Segundo L. S. Vigotski, esses conceitos cotidianos são elaborados pela criança enquanto são transformados em generalizações de tipo superior e, de alguma maneira, tornados conceitos científicos.

L. S. Vigotski também estabelece, nesse trabalho em questão, mais duas diferenças entre os conceitos cotidianos e os científicos. A primeira está na natureza da consciência, pois, enquanto a criança tem dificuldade de compreender um conceito cotidiano – ainda que o use bem –, compreende de maneira fácil e rápida um conceito científico. A segunda está no fato de que as crianças têm dificuldade para relacionar conceitos cotidianos entre si e, ao mesmo tempo, correlacionam muito bem os conceitos científicos.

Davidov (1991) concorda com as tradutoras brasileiras em que alguns outros aspectos foram tratados com mais detalhe e maior nível de aprofundamento no capítulo sexto do livro *Pensamento e Linguagem* (1934). Está, por exemplo, o caso de ter formulado com maior precisão a posição de que diferentes formações mentais se caracterizam pelas diferentes formas de operar com elas. Segundo Vigotski (1982, p. 279), “a abstração e a generalização do pensamento são fundamentalmente diferentes da abstração e generalização das coisas” (a “generalização do pensamento” é característica do nível dos conceitos científicos e a “generalização das coisas” dos conceitos cotidianos). Além desse, está o fato de ter dado uma descrição mais clara e detalhada daqueles conceitos que chamou de científicos, quando na verdade no texto do livro DMCPA apenas aparecem algumas aproximações a essa caracterização. De acordo com Vigotski (1982, p. 221), a “consciência e a sistematicidade são sinônimas com respeito aos conceitos”.

Comparando as escolhas que fez Davidov (1991), com as que fizeram Prestes e Tunes (2021), é possível perceber uma grande diferença de foco. V. V. Davidov, ao retirar da segunda edição os textos intitulados “Sobre a questão do multilinguismo na infância”, “A pré-história da escrita” e “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, centrou na questão da relação da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar (anos iniciais do nível fundamental), enquanto que Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, ao retirar o texto “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”, incorporar os trabalhos “O problema do desenvolvimento cultural da criança” e “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” e manter o artigo “Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar”, salientaram o

problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental na idade pré-escolar.

2.2. História dos capítulos

Existe uma diferença notável entre o destino que levaram o livro DMCPA em seu conjunto e seus capítulos individualmente, bem como em relação ao destino de cada um dos capítulos por separado. O livro DMCPA é uma coletânea sobre a qual se falou e se fala muito pouco no âmbito da psicologia histórico-cultural. Escassos psicólogos, professores e pesquisadores têm conhecimento dessa obra; inclusive, historiadores relevantes da vida e do pensamento de L. S. Vigotski como, por exemplo, Guillermo Blanck, a ignoravam ou pelo menos a subestimavam em seus trabalhos.

O livro DMCPA foi preparado por três psicólogos próximos da figura de Vigotski, de renome nacional, apesar da curta idade, vinculados a instituições russas e soviéticas importantes (Laboratório de Psicologia do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas e Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social de Leningrado) e que construíram carreiras brilhantes, posteriormente. Foi publicado por grandes editoras das duas cidades russas mais importantes (Moscou e Leningrado). Além disso, efetuou-se uma tiragem de dez mil exemplares, o que representava uma cifra significativa, para a década de 1930, mesmo considerando o tamanho superlativo da União Soviética.

Entretanto, a obra teve uma vida bastante trágica e incerta. Pouco mais de um ano depois de sua publicação, foi censurada a raiz do duro golpe que a obra de L. S. Vigotski sofreu com a promulgação do decreto do Comitê Central do Partido Comunista - CCPC, de 4 de julho de 1936, que bania a pedologia da União Soviética (Aquino; Toassa, 2019). Com a censura, muitas das obras pedológicas de L. S. Vigotski parecem ter sido destruídas, como foi o caso do livro DMCPA, de cujos dez mil exemplares editados apenas alguns sobreviveram sob os cuidados de seus principais discípulos e seguidores, que se encarregaram de fazê-lo circular de maneira clandestina entre os leitores interessados ao longo desse período de quase duas décadas (1936-1953). Com a morte de J. Stalin, em 1953, terminou a censura e iniciou-se um amplo movimento de reedição dos trabalhos vigotskianos, com a concretização dos primeiros projetos de edição em 1956. Contudo, o estrago já fora feito. O livro DMCPA sumiu quase completamente e só mais de cinquenta anos depois, na década de 1990, foi resgatado, mesmo que parcialmente, por A. A. Leontiev e V. V. Davidov. Com isso, boa parte dos psicólogos soviéticos mais

jovens não tiveram nenhum ou quase nenhum contato com o livro, o que dificultou ainda mais sua circulação em âmbito internacional.

É evidente que os prejuízos sofridos pelo livro, como consequência da censura, também afetaram os capítulos que o integravam. Contudo, como afirmamos antes, ambos, o livro e seus capítulos, tiveram destinos diferentes. O fato de se tratar de uma coletânea de trabalhos, em lugar de uma monografia, é, provavelmente, uma das razões pelas quais os textos que o integram adquirirem certa vida própria. Outra razão pode ter sido a heterogeneidade teórica e metodológica dos trabalhos em si. Lembremos que se tratou de artigos ou relatórios representativos de dois períodos diferentes do pensamento de L. S. Vigotski (instrumental e histórico-cultural). Os seguidores do L. S. Vigotski instrumental desdenhavam o Vigotski histórico-cultural e vice-versa. Os especialistas em educação escolar, mostravam-se indiferentes em relação aos textos sobre educação pré-escolar, e vice-versa. Com isso, o livro deixou de agradar.

A falta de interesse por partes específicas do livro gerou um movimento natural de esquarteramento ou fragmentação, que se iniciou com o próprio final da censura na União Soviética, na segunda metade da década de 1950. Em lugar do livro, passaram a ser publicados seus capítulos. Entretanto, a preferência pelos capítulos também não foi homogênea. Passou-se a dar maior preferência a uns em detrimento de outros, em razão do tema, do conteúdo, do tipo de abordagem, de seu nível de generalização etc., ao ponto que, também surgiu uma diferença acentuada em relação ao destino que levou cada um dos capítulos em específico.

Assim, gerou-se o quadro que passamos a descrever a seguir. Em primeiro lugar, o livro na íntegra só voltou a ser publicado uma única vez, em 2003, setenta anos depois do fim da censura e, parcialmente, apenas duas vezes, em 1991 e 2021, em russo e português, respectivamente. Em compensação, os trabalhos, separadamente, já foram editados e publicados diversas vezes e em várias línguas.

Dos sete textos que integram a coletânea, de 1935, alguns foram escritos por L. S. Vigotski na forma de artigos e outros eram transcrições de relatórios que ele leu em diversas instituições científicas. Até o momento, não se sabe ao certo qual desses textos foi publicado antes dessa coletânea. Sabe-se apenas que o texto intitulado “Pré-história da linguagem escrita” tinha feito parte, como capítulo VII, do manuscrito “A história do desenvolvimento cultural da criança normal e anormal” (1928-29). Inclusive o exemplar desse manuscrito está nos arquivos de L. S. Vigotski que a família conserva, mas o mesmo não foi publicado.

O primeiro texto, “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar” foi publicado, pelo menos, outras onze vezes, depois de 1935. Quatro delas em português, três em russo e em espanhol, respectivamente, e uma em inglês. Em russo, havia sido incluída nas obras *Investigações psicológicas selecionadas* (Избранные психологические исследования) (1956, p. 438-452), *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология), pela editora Pedagógica (Moscou, 1991, p. 374-390)²² e em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 327-349), respectivamente.²³ Em português, nos livros intitulados *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (São Paulo, 2005, p. 25-42); *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo, 2006 (p. 103-117);²⁴ *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*, São Paulo, 2021 (p. 241-268), respectivamente.²⁵ Em espanhol, no periódico *Infancia y Aprendizaje* (n. 27/28, p. 105-116, 1984),²⁶ nos livros *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev. A. Luria* (Moscou, 1998, p. 210-220)²⁷ e *Psicología y Pedagogía* (Madrid, 1986, Ediciones Akal, p. 23-39). Em inglês, no livro de *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores), em 1978, com o título “Interaction between Learning and Development” (Interação entre aprendizagem e desenvolvimento, p. 79-90).

O livro *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (1978), foi uma publicação com numerosos problemas. De acordo com Rodríguez Arocho (2024),

²² A edição de *Psicologia pedagógica*, publicada em 1991, contém uma parte final destinada ao conteúdo do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos* (1935), que inclui quatro dos sete artigos da versão original: (1) O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar (p. 374); (2) Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem (p. 391); (3) Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar (p. 410); (4) Sobre a análise pedológica do processo pedagógico (p. 430). A versão de *Psicologia pedagógica* publicada no Brasil (ArtMed, 2003), não contém esses artigos porque se trata de uma tradução da edição espanhola, de 2001 (Aique Grupo Editor S. A.), que se baseou na primeira edição original russa de 1926, no rascunho dessa edição realizado por Lya Skliar e na versão inglesa de Robert Silverman.

²³ Essa obra publicou, na sua última parte, a íntegra do livro de 1935.

²⁴ Em ambas obras foi publicada apenas um recorte do texto de 1935, com o título “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”.

²⁵ Na obra organizada e traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (Expressão Popular, 2021), o artigo aparece traduzido com o título “O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar”. Esse trabalho é o único dos quatro textos publicados em português e espanhol que foi incluído integralmente.

²⁶ O periódico foi criado, em 1978, como parte das atividades dos psicólogos espanhóis Pablo del Rio e Amelia Álvarez, no interior do grupo de pesquisa Aprendizaje.

²⁷ Nesse livro o artigo de Vigotski foi publicado com o título “El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar”. Trata-se de uma versão recortada do texto original de 1935.

se bem que esse trabalho foi o que catapultou a obra de L. S. Vigotski, nos Estados Unidos, após a divulgação da resenha escrita por Stephen Toulmin, em que, pela primeira vez, nomeia-se L. S. Vigotski, o “Mozart da Psicologia”, M. Cole reconhece na introdução e em diversas entrevistas que foi preciso realizar edições com supressões e alterações no original para conseguir a publicação. Entre as modificações efetuadas, Cole menciona a simplificação da linguagem metafórica e retórica de L. S. Vigotski, com o objetivo de fazê-lo “mais compreensível” ao público, bem como a eliminação ou diluição das referências diretas ao marxismo. Pese a isso, e mesmo com a publicação das *Obras Escolhidas* de Vigotski, o livro *Mind in Society* continua a ser o texto mais citado do autor em língua inglesa.²⁸

O segundo texto, “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, contém o conteúdo da palestra proferida por L. S. Vigotski em uma das edições da Conferência Pan-Russa de Educação Pré-Escolar, que se realizou na segunda metade da década de 1920. Sua publicação, depois de 1935, foi localizada três vezes em língua russa e, uma em português, nos livros *Investigações psicológicas selecionadas* (Избранные психологические исследования) (1956, p. 426-437), *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 349-366), na revista *Semia* (1969, n. 12, p. 14-16) e *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 269-288), respectivamente.

O terceiro artigo, “Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva”, é a transcrição do relatório apresentado por L. S. Vigotski na reunião do Departamento de Defectologia do Instituto Pedagógico Estatal de Moscou em homenagem a A. S. Bubnov, em 23 de dezembro de 1933. Depois de 1935, apenas foi publicado duas vezes em russo e duas em português; primeiro, no livro *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология), pela editora Pedagogia (Moscou, 1991, p. 391-410), em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 366-393), em *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001) e em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 175-207), respectivamente.

²⁸ Uma consulta ao nome de L. S. Vigotski no Google Acadêmico permite constatar que o livro mencionado foi citado 159.175 vezes nesses quarenta e seis anos, o que representa 30% do total de citações atribuídas ao autor.

O quarto artigo, “A questão do multilinguismo na infância”, foi escrito em 1928-29. O mesmo foi publicado posteriormente, pelo menos, quatro vezes, duas em russo, uma em português e outra em espanhol, nos livros *Obras Reunidas* (Собрание сочинений), pela editora Pedagogia, em 1983 (Moscou, volume 3, p. 326-338), em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 393-420), em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 47-73) e em *Obras escogidas* (volume III, 2ª edição, Madrid, Aprendizaje Visor, 1997, p. 329-337), respectivamente.

O quinto artigo, “Pré-história da linguagem escrita”, corresponde ao capítulo VII do manuscrito intitulado “A História do desenvolvimento cultural da criança normal e anormal”, escrito entre 1928-29. Depois de 1935, o texto foi publicado, no mínimo, seis vezes em russo, português, espanhol e inglês nos livros *Obras Reunidas* (Собрание сочинений), em 1983, no volume 3, pela editora Pedagogia (Moscou, p. 177-200), em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, 421-452), em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 103-141), em *Obras escogidas* (2ª edición, Tomo III, Madrid, Aprendizaje Visor, 1997, p. 177-200), em *The collected works of L.S. Vygotsky* (v. 4, New York, Plenum Press, 1997, p. 131-148) e em *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 105-119), respectivamente.

O sexto artigo, “Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar” é a transcrição do relatório da reunião do Conselho Científico e Metodológico do Instituto Pedológico de Leningrado, realizada em 20 de maio de 1933. Foi publicado poucas vezes depois de 1935. Até o momento, só foram localizadas três novas edições do texto nos livros intitulados *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология), pela editora Pedagogia (Moscou, 1991, p. 410-429), *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001) e *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 452-479).

Por fim, o artigo sétimo, “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico” se trata da transcrição do relatório lido por L. S. Vigotski, em 17 de março de 1933, no Instituto Experimental de Defectologia em homenagem a M. S. Epstein. Até o momento, o texto só foi localizado quatro vezes, duas em russo e duas em português, nos livros *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология), pela editora Pedagogia (Moscou,

1991, p.430-450), *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка), pela editora Eksmo (2003, p. 479-506), em *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001) e em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 143-173), respectivamente.

Essa análise histórica tanto do livro quanto de seus capítulos não se esgota aqui no presente capítulo. É necessário que pesquisas futuras sejam capazes de se debruçar sobre o mesmo assunto colocando mais luz nesse processo.

CAPÍTULO 3

A TRADUÇÃO DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI

3.1. A tradução da produção intelectual

De acordo com Repkina (2023), A. N. Leontiev afirmava em suas palestras que um psicólogo deveria ser fluente em, pelo menos, cinco línguas estrangeiras, pois era necessário ler as obras de J. Piaget, J. Watson e outros psicólogos notáveis apenas em seu idioma materno. Sobre as traduções, A. N. Leontiev afirmava: “qualquer tradução é uma distorção de sentido, e não conseguiremos entender exatamente o que o autor quis dizer, por melhor que seja a tradução” (Repkina, 2023, p. 219).

O ponto de vista do autor russo, a respeito da formação dos psicólogos, foi emitido na década de 1970, prova de como seus pensamentos e ideias estavam à frente de seu tempo em um século ou mais. Ainda hoje, a percepção de A. N. Leontiev provoca estranheza no meio acadêmico e continua a ser o desejo de muitos, pois pouquíssimos profissionais, docentes e pesquisadores podem ser considerados bilingues, quanto mais políglotas. Entretanto, a afirmação do autor não vale só para psicólogos, mas também para pedagogos, sociólogos, filósofos, matemáticos etc., cujas pesquisas exigem a consulta das ideias de notáveis cientistas em suas áreas específicas. No meio acadêmico Ocidental, onde um número reduzido de pessoas é capaz de ler e compreender em mais de uma língua, não é diferente.

A falta comum de habilidade para ler e compreender textos científicos em mais de uma língua gera, no Ocidente, um mercado de tradutores e de consumidores de traduções, que só aumenta com os anos, ainda quando o trabalho de tradução robotizada ou por máquinas neurais rápidas e de qualidade, cresçam, também, de maneira significativa.

Nas áreas específicas da educação e da psicologia predominam três tipos de tradutores. O primeiro, integrado por aqueles profissionais, docentes e pesquisadores que traduzem seu próprio material de trabalho para consumo individual ou do grupo, na forma de manuscritos (José Carlos Libâneo, Raquel Marra Freitas, J. G. Mendoza, Orlando Fernández Aquino etc.); o segundo, composto por profissionais similares que adotaram a atividade de tradução como um componente específico de seu trabalho e transformaram o resultado disso em obras de consulta coletiva (Yulia Solovieva, Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Isauro Beltrán Núñez, Gisele Toassa, Suely Amaral Mello, Stela Miller, Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes etc.); o terceiro, compreendido por profissionais com formação específica no campo da tradução ou com longos períodos de

residência no exterior que os habilitam para o exercício desse tipo de atividade (Paulo Bezerra, Priscila Nascimento Marques, Daria Prestes, Ermelinda Ribeiro Prestes, George Yurievitch, Snizhana Maznova, Ekaterina Trofimova etc.).

O trabalho de tradução nessas duas áreas é de extrema relevância para o crescimento de ambas, facilitando, àqueles que não dominam a língua, o acesso a fontes bibliográficas em qualquer idioma. Contudo, diferentes autores apontam também o difícil trabalho do tradutor e alguns dos problemas técnicos que isso gerou até o momento (Prestes, 2010; Puentes, 2021; Blanck, 2003; Toassa; Marques, 2023; Martins; Ishibashi, 2024).

Martins e Ishibashi (2024) ressaltam, mesmo que de maneira breve, o processo inicial de divulgação da obra de L. S. Vigotski no Ocidente, especialmente nos Estados Unidos, com a publicação, em 1962 e 1978, respectivamente, das obras intituladas *Thought and language* (Pensamento e linguagem) e *Mind in Society* (Formação social da mente). Além disso, mencionam as várias implicações que esse processo de disseminação das obras mencionadas traria para a compreensão dos posicionamentos teóricos de L. S. Vigotski, como consequência dos problemas de tradução, censura e de recortes em seus textos. Os autores observam problemas similares no Brasil:

Existem vários problemas no processo de divulgação, ensino e pesquisa da obra de Vigotski em nosso país: suas Obras escolhidas (publicadas na Rússia nos anos 1980) ainda não foram traduzidas integralmente para o português (somente o volume 1); há falhas nas traduções (ver, por exemplo, Martines, 2010, nota 1); e o acesso à obra de Vigotski se dá principalmente por meio dos livros *A formação social da mente e Pensamento e linguagem*, material bibliográfico que apresenta sérios entraves não só de tradução, mas também de censura (Martins; Ishibashi, 2024, p. 113).

Especificamente sobre o livro *Pensamento e linguagem*, Roberti (2019) afirma que o mesmo sofreu uma série de modificações com supressão de citações, capítulos e páginas inteiras por parte dos editores da versão inglesa. Destaca, sobretudo a censura num capítulo especial em que L. S. Vigotski tece críticas a Jean Piaget sobre os problemas do pensamento e da linguagem oral na infância. De 54 páginas que tinha o capítulo original do russo, a versão inglesa ficou com 19. Sobre o trato que receberam, em geral, as traduções do autor russo ainda afirma: “A produção científica de Vigotski sofreu deturpações e censuras em diversas línguas em que suas obras foram traduzidas. Mesmo em seu país de origem, seus trabalhos foram proibidos por mais de 20 anos” (Roberti, 2019, p.17).

A psicóloga e tradutora brasileira Prestes (2010), em quem Roberti (2019) se apoia para as afirmações que faz, escreveu, quinze anos antes, um tese que teve, e ainda continua a ter, por diversas razões, um grande impacto entre os que consideram a educação como seu campo de atuação e de pesquisa, sobretudo, a partir de uma perspectiva histórico-cultural. A razão mais poderosa tem a ver com o fato de que evidencia sua proposição e também alerta sobre os graves problemas de tradução que permeiam a obra dos autores russos que começaram a ser lidos, no país, a partir da década de 1980, e, em especial, a produção de L. S. Vigotski.

Sobre o trabalho de tradução, Prestes (2010) conclui que o mesmo envolve questões de caráter técnico e ético, identificando, no caso específico da obra de L. S. Vigotski, problemas de ambos os tipos. A autora afirma também que algumas adulterações foram resultado de meros descuidos dos tradutores (problemas técnicos); contudo, outras decisões foram de caráter intencional (desvios éticos), escondendo, sob um véu ideológico quase imperceptível, os interesses dos profissionais envolvidos nesse processo. Por fim, ela assevera que o verdadeiro papel do tradutor é dizer a mesma ou quase a mesma coisa que o autor disse.

Um aspecto relevante dessa pesquisa é o que Prestes (2010) afirma sobre a tradução científica. De acordo com a autora, existe uma enorme diferença entre a tradução literária e a científica. A última deve ser realizada, segundo a autora, por profissionais que estudam a ciência a ser vertida.

A respeito da tradução do livro *Psicologia Pedagógica*, Blanck (2003) afirma que René van de Veer comparou a versão em inglês de Robert Silverman com o original russo e redigiu numerosas correções e observações à margem. Ainda de acordo com Blanck (2003, p. 26),

a versão de Silverman respeita muito mais que outras traduções para inglês o estilo de Vigotski e é bastante literal; para obter maior precisão, usa um inglês com mais vocábulos de origem latina que saxônica.

Puentes (2021) também abordou várias vezes em seus trabalhos o problema de tradução. Referindo-se à tradução de textos de autores russos na perspectiva da aprendizagem coletiva desenvolvimental, alerta para alguns problemas enfrentados ao longo do sistemático processo de adoção e aperfeiçoamento da teoria no Brasil. De acordo com o autor:

Além das questões das generalizações indevidas, os pesquisadores encaram o problema da falta significativa de fontes bibliográficas em

qualquer idioma sobre a temática, a escassez de familiaridade com idiomas eslavos com alfabeto cirílico (russo, ucraniano, bielorrusso) e bálticos (lituano, letão e estoniano), o que obriga a recorrer às traduções efetuadas por terceiros que dominam a língua, mas nem sempre a teoria; o enorme distanciamento espacial, temporal, político, cultural e educacional que existe entre o modelo de sociedade que conhecemos e a sociedade que caracterizou o período soviético que se pesquisa; o enorme desafio que representa o diálogo com interlocutores diretos que não estão mais fisicamente presentes, o que compromete a comunicação, a compreensão da teoria e impõe a necessidade da interlocução com fontes indiretas (Puentes, 2021, p.32).

É preciso que se reconheça o trabalho sério e eficiente de tradução que, no Brasil, diferentes equipes de profissionais e profissionais individuais realizaram na última década. O mesmo é favorecido pela facilidade que a tecnologia estabelece na atividade de comunicação entre diferentes grupos de pesquisas envolvidos nesse tipo de projeto, que estimula a consulta entre pares e a revisão colegiada. Toassa e Marques (2023) fazem menção aos cuidados que tiveram durante a tradução dos textos que integram suas obras, entre eles: (1) a escolha das fontes (sempre que possível a partir das publicações originais e/ou das publicações canônicas em russo, bem como do trabalho de arquivo de especialistas); (2) manter o estilo direto e rico do autor, “com suas metáforas, por um lado, e argumentação exaustiva de seu ponto de vista, por outro” (Toassa; Marques, 2023, p. 21); (3) atentar-se para termos importantes na história do desenvolvimento das ideias de Vigotski; (4) compor um aparato de notas que esclareça os autores mencionados por Vigotski.

O Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente), também realizou uma intensa atividade de tradução na última década, além da tarefa de promoção ao trabalho de tradução realizado por outros colegas. O afazer do grupo do ponto de vista da pesquisa e da tradução está, sobretudo, no estudo da aprendizagem coletiva desenvolvimental, tanto do ponto de vista teórico quanto experimental (Puentes; Mello, 2019; Puentes; Cardoso; Amorim, 2021; Puentes; Longarezi; Marco, 2021; Longarezi; Puentes; Marco, 2022); contudo, não abandona trabalho similar em âmbito mais amplo como é o caso, por exemplo, da teoria histórico-cultural (Longarezi; Puentes, 2017, 2022; Puentes, 2023; Puentes; Longarezi, 2023). O grupo também procura ser bastante cuidadoso com esse tipo de ações. A respeito do labor realizado na tradução de um conjunto de textos de autores russos, escrevemos na apresentação de uma das obras publicadas:

As traduções e revisões técnicas foram realizadas por profissionais que têm se debruçado no estudo dos autores e das obras em questão e dispõem de nosso reconhecimento, respeito, consideração e agradecimento. Destaca-se que as traduções não foram meras transcrições do russo, inglês ou espanhol para o português, uma vez que, na maioria dos casos, existiu entre os tradutores e revisores um longo, sistemático e árduo debate técnico com o propósito de preservar ao máximo a originalidade da obra e do pensamento do autor. Cabe ressaltar o cuidado e o rigor metodológico empregado ao longo do processo de tradução e do diálogo permanente estabelecido entre todos os profissionais envolvidos nessa atividade.

Contudo, reconhecem-se os problemas técnicos que existem associados ao trabalho de tradução, sobretudo, quando o mesmo é feito de maneira indireta (pela via da tradução da tradução). Reconhecem-se, também, os limites para preservar absolutamente fiel o discurso original do autor. Por exemplo, não foi possível nesta primeira edição resolver determinados problemas relacionados, em primeiro lugar, à natureza prolixa e generalizante que caracteriza a produção de conhecimentos no contexto da ciência psicológica, pedagógica e didática soviéticas em que se desenvolveram os temas objeto da presente antologia. Em segundo lugar, a impossibilidade de unificar em um sistema só de transliteração do russo os principais termos e conceitos empregados dado o fato de que a maior parte dos textos foi traduzida do espanhol. Sabendo disso e assume-se toda a responsabilidade pelos problemas que ainda possam perdurar. A revisão crítica, séria e respeitosa dos colegas, amigos e leitores ajudará a melhorar a qualidade do trabalho empreendido como tem sido com as outras obras publicadas (Longarezi; Puentes, 2022, p. 11).

Na citação, evidenciam-se alguns dos maiores problemas técnicos que procuramos evitar durante o processo de tradução. Contudo, deixa-se clara a dificuldade enorme que se enfrenta a respeito dos “limites para preservar absolutamente fiel o discurso original do autor”. Nesse sentido, coincidíamos completamente com A. N. Leontiev, que em suas palestras afirmava que qualquer tradução era uma distorção de sentido, e não seria possível entender exatamente o que o autor quis dizer, por melhor que seja a tradução.

Daí a relevância que tem o esforço de distinguir a clara e marcada diferença que existe entre problemas técnicos e éticos, censura e recortes, jamais perdoáveis em circunstância nenhuma, e o processo natural de recepção e apropriação de um autor ou de uma teoria em determinado contexto, momento ou grupo, bem como a natureza criativa que envolve todo tipo de atividade de tradução. Temos que, no caso específico do Brasil, alguns tradutores cometem a injustiça de criticar a atividade de colegas de profissão de problemas técnicos onde, na verdade, o que existe é o processo natural de recepção, apropriação e criação, simplesmente porque não respeitam o direito pessoal que cabe ao profissional de interpretar uma ideia, com base em seus próprios posicionamentos teóricos, assumidos como resultados de anos de estudo e pesquisa. O que não parece lícito

é acusar um colega, em nome do rigor metodológico, de “problema técnico”, pelo simples fato de não comungar das mesmas ideias. Os limites que separam o problema técnico da recepção, apropriação e criação são tão complexos que merecem um estudo específico.

No Brasil, fala-se muito mais de tradução do que de recepção e apropriação. Diferentemente de outros países do Ocidente, nos que o tema da “recepção” chega com força, aqui fala-se mais em “tradução”, muitas vezes como sinônimo de “respeito fiel ao original”. Rodríguez Arocho (2022, 2023), que é uma das maiores especialistas no estudo dos processos de recepção e apropriação do pensamento de Vigotski no Ocidente, sobretudo, na América Latina, afirma, citando outro autor, que “toda recepção implica deslizamento, adições e substituições” (García, 2019, p. 176 apud Rodríguez Arocho, 2023a, p. 51).

De acordo ainda com a autora,

Os atos de leitura que se realizam desde referentes histórico-culturais distintos aos da produção original devem considerar que a criticidade que essa leitura guarda relação com o conhecimento de propósitos que a guiam e a forma em que respondem tanto a interesses pessoais como sociais (Defermos, 2016). Ter consciência desse processo serve para compreender as diversas formas de apropriação e uso das ideias vigotskianas (Rodríguez Arocho, 2023a, p. 51).

Esses deslizamentos, variações, omissões, adições, substituições e produções que naturalmente acontecem nos processos de leitura da obra de um autor, como é o caso específico de Vigotski, têm lugar também durante o trabalho do tradutor de seus trabalhos. Eles, inclusive, interpretam e produzem com base nas conjunturas específicas de sua atividade, em seus referenciais teóricos e pontos de vista. A tradução é uma atividade criadora ou combinatória porque nela, o tradutor, como resultado de sua experiência profissional, história de vida, formação acadêmica e intelectual, aproximação com a fonte, objetivos e aspirações, apresenta a possibilidade de criar. Foi provavelmente por isso que A. N. Leontiev afirmava que “qualquer tradução é uma distorção de sentido”. O texto traduzido não representa mais o sentido do autor, mas daquele que o traduz.

Aos problemas técnicos de tradução, que não poucas vezes são comuns, e aos deslizamentos, variações, adições e substituições naturais, soma-se também a dificuldade enorme que sempre há de traduzir a obra de L. S. Vigotski. Não existe consenso entre os historiadores e estudiosos de Vigotski em relação a seu estilo de escrita. Toassa e Marques (2023), consideram Vigotski um autor de estilo direto, rico, metafórico, argumentativo e exaustivo. Blanck (2003), por sua vez, afirma que tinha um estilo difícil. Segundo ele,

era muito mais um “falador” que um escritor. Suas frases eram geralmente longas, usava exageradamente orações subordinadas extensas e as repetições de alguns vocábulos eram abundantes. Segundo o autor:

Quando lemos esse livro [Psicologia Pedagógica] pela primeira vez duvidamos que tivesse sido originalmente redigido e demoramos duas semanas para confirmar que não era uma versão taquigrafada de aulas orais. As frases de Vigotski são sumamente longas e contém muitas orações subordinadas também compridas que, por sua vez, têm suas próprias orações subordinadas longas; essas ramificações secundárias e terciárias dificultam o retorno à primária (Blanck, 2003, p. 25).

Em razão do ponto de vista específico, cada tradutor fez sua opção. A maior parte deles ignorou seu estilo original e o reescreveram, “passando de seu acentuado estilo coloquial às características mais habituais do ensaio contemporâneo” (Blanck, 2003, p. 25). Desse modo, abrevia e embeleza sua produção e, com isso, metamorfoseando a mesma. Blanck (2003), optou em recriar as características essenciais de seu estilo, deixando de lado uma tradução literal.

Suprimimos muitas palavras repetidas. Separamos as orações demasiadamente longas e em algumas poucas oportunidades eliminamos expressões redundantes, quando elas prejudicavam a compreensão (Blanck, 2003, p. 25).

Toassa e Marques (2023, p. 21), por sua vez, afirmam que a tradução delas

buscou manter o estilo direto e rico do autor, com suas metáforas, por um lado e argumentação exaustiva de seu ponto de vista, por outro. Atentamos para alguns termos importantes na história do desenvolvimento das ideias de Vigotski.

A citação das autoras aponta para o sentido da tradução do estilo de L. S. Vigotski. Contudo, coloca a lente em uma questão que é ainda mais sensível e relevante, isto é, a adoção e interpretação que os tradutores fazem dos termos mais importantes na história do desenvolvimento do pensamento do autor. Se a opção por traduzir o estilo de Vigotski tem gerado dissenso, nada se compara às divergências geradas em razão da tradução de termos que são essenciais no interior da teoria do autor. Há mais de duas décadas, docentes e pesquisadores da área da psicologia e da educação assumem posicionamentos distintos a respeito de termos relevantes como, por exemplo, “обучение” (aprendizagem coletiva), “преподавание” (ensino), “развивающее обучение” (aprendizagem coletiva desenvolvimental), “Зона ближайшего развития” (zona de desenvolvimento possível),

“переживание” (perezhivanie),²⁹ “психического развития” (desenvolvimento psíquico), “умственное развитие” (desenvolvimento mental), “письменной речи” (linguagem escrita), etc.

Duarte (1996), adotou o termo “zona de desenvolvimento próximo” para identificar “Зона ближайшего развития”, Bezerra (2001) “zona de desenvolvimento imediato”, Prestes (2010) “zona de desenvolvimento iminente”, Puentes e Longarezi (2017) “zona de desenvolvimento possível” e a versão espanhola do texto de Vigotski intitulado *Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar* (1984), “área de desenvolvimento potencial”. Prestes (2010) adota a palavra “обучение” no sentido de “instrução” ou “ensino”, Toassa e Marques (2023) de “processo de ensino-aprendizagem”, Bezerra (2001) de “aprendizagem” e Puentes (2021) de “aprendizagem colaborativa”. González Rey (2009) adotou “Переживание” a partir de sua transliteração brasileira de “Perezhivanie”, Prestes (2010) como “Perejivanie”, René Van der Veer e Jaan Valsiner (1994) como “experiência emocional”, Toassa e Marques (2023) como “vivência”.

3.2. A tradução do livro DMCPA

Os processos de deslizamentos, variações, omissões, adições, substituições e produções descritos anteriormente, a respeito da atividade de leitura e tradução das ideias de Vigotski, observam-se claramente no livro DMCPA. Não poderia ser de outro modo. Nas traduções espanholas e portuguesas analisadas percebe-se cada um desses aspectos específicos do processo. É obvia a impossibilidade de abordar aqui, por questões de espaço, exemplos concretos em cada tradução analisada, mas sim em alguns casos como simples confirmação.

No texto intitulado “Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте”, o termo “обучения” foi vertido como “aprendizagem” no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (Martins Fontes, 2001), traduzido por Paulo Bezerra, na versão em espanhol desse artigo na revista *Infancia y Aprendizaje* (1984), bem como nas publicações brasileiras dos livros *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2010), com tradução de Maria da Pena Villalobos, e *Psicologia e Pedagogia* (2005), traduzido por Rubens Eduardo Frias. Contudo, foi traduzido como “instrução” ou “ensino” na versão de Prestes e Tunes (2021). Além disso, o termo “умственного развития” foi

²⁹ No Ocidente, o termo tem sido traduzido no sentido de “vivência” ou de “experiência emocional”, contudo, desde 2017, optou-se no interior do Gepedi o termo russo “perezhivanie” (VIGOTSKI, 2017).

traduzido como “desenvolvimento intelectual” em *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2010) e em *Psicologia e Pedagogia* (2005), enquanto que Prestes e Tunes (2021) o traduzem como “desenvolvimento mental”.

No capítulo intitulado “Предистория письменной речи”, o termo russo “речи” foi traduzido como “fala escrita” por Prestes e Tunes (2021), como “lenguaje escrito” na versão espanhola publicada nas *Obras Escogidas* de Vigotski (v. III, 1996, p. 183-206) e como “written language” na edição inglesa dos livros *The collected works of L.S. Vygotsky* (v. 4, New York, Plenum Press, 1997, p. 131-148) e *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 105-119).

Nas versões inglesas e na espanhola desse mesmo trabalho de Vigotski adicionou-se, no título, o termo “desenvolvimento”, que não está na versão original de 1935. A versão brasileira de Prestes e Tunes (2021) respeita essa primeira edição russa. Substituições como essas há ao longo de todos os textos. Além disso, há também omissões, em alguns casos, bastante significativas como, por exemplo, nas versões brasileiras do texto “Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте”, presentes nos livros *Psicologia e Pedagogia* (2005) e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2010) e na edição espanhola do artigo publicado na revista *Infancia y Aprendizaje* (1984). A impressão que fica é que essas três versões são idênticas. Nas três foram omitidos o primeiro parágrafo e metade do segundo, além dos dois últimos, bem como críticas que Vigotski fez a Piaget, comentários e análises da reflexologia e da pedologia, referências a autores como é o caso, por exemplo, de Belington.

No que se refere à presente tradução, pode-se afirmar que se trata da terceira edição completa da coletânea e a primeira em língua portuguesa. A primeira e segunda foram efetuadas em russo, em 1935 e 2003, respectivamente. As edições brasileiras, tanto a organizada e traduzida por Paulo Bezerra (2001), quanto a de Prestes e Tunes (2021), estão incompletas. A primeira, só inclui os quatro capítulos incorporados na versão de Davidov (1991), sem a sua apresentação. A segunda, como já foi informado antes, altera a estrutura original, ao adicionar novos trabalhos e subtrair um, além de modificar a sequência original. Contudo, essa última é a mais relevante, até hoje, pelo volume de textos contemplados, pelo cuidado técnico das organizadoras no trabalho de tradução e pelo rigor teórico-metodológico no tratamento das fontes.

A nossa tradução respeitou integralmente o conteúdo das edições russas, de 1935 e 2003, bem como dos quatro capítulos incorporados por V. V. Davidov na segunda edição do livro *Psicologia Pedagógica* (1991). As diferenças estão nos naturais deslizamentos, variações, adições, substituições e produções que são comuns a todo processo de recepção e interpretação teórica que se realiza em um contexto histórico, cultural e social diferente daquele no qual a obra foi originalmente concebida e elaborada.

O trabalho foi realizado entre novembro de 2021 e julho de 2024, ou seja, ao longo de quase três anos. O mesmo passou por seis etapas que envolveram, essencialmente, três profissionais de nacionalidades diferentes: a pedagoga ucraniana Natalia Ishchuk Menezes, a filóloga russa Rosa Gevorkovna Nurijanyan e o autor do presente estudo.

A primeira etapa previu o trabalho de seleção da fonte original russa que serviria de material de tradução. Na União Soviética, era comum a impressão de 10 mil exemplares por edições. Assim foi feito com o livro *Psicologia Pedagógica* (1926) e também com DMCPA. E como aconteceu com aquele, com este, provavelmente, restaram poucas cópias. Parece muito difícil, nos dias atuais, o acesso a um exemplar da primeira edição da década 1930, sobretudo na ex-União Soviética, país em que a produção de L. S. Vigotski enfrentou tantas dificuldades. Segundo Blanck (2003, p. 24):

Não existe um “arquivo central” que reúna todos os materiais de Vigotski, no qual o público ou o especialista possa, por exemplo, solicitar uma fotocópia de uma primeira edição ou de um manuscrito. Esses materiais estão dispersos entre o arquivo privado de sua família – o mais importante -, os de interessados em Vigotski e os de algumas instituições.

Até o momento não se localizou um exemplar impresso da primeira edição. Não tivemos acessos ao exemplar – ou exemplares -, disponível na Biblioteca Fundamental da Universidade Estadual Psicológica e Pedagógica de Moscou. Em razão disso, depois de um estudo prévio, que permitiu comprovar a originalidade da obra e sua fidelidade ao texto publicado em 1935, optou-se pela versão disponível em formato on-line no link <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html>, propriedade da Biblioteca Eletrônica, criada em 2007, da Universidade Psicológica e Pedagógica de Moscou. Por essa razão, dado que os textos foram escritos, entre 1928-1934 e a obra publicada em 1935, isto é, há mais de 71 anos, esse material atualmente é de domínio público.³⁰

³⁰ Domínio público é uma condição jurídica na qual uma obra não possui o elemento do direito real ou de propriedade que tem o direito autoral, não havendo, assim, restrição de uso por qualquer um que queira utilizá-la. Do ponto de vista econômico, uma obra em domínio público é livre e gratuita. Basta referenciar a fonte ou plataforma em que a mesma está disponível e foi consultada.

A segunda etapa compreendeu a atividade de tradução dos sete capítulos que integram o original russo. A mesma se dividiu em dois momentos diferentes: (1) tradução da primeira versão, a cargo da tradutora de russo e ucraniano Natalia Ishchuk Menezes, entre novembro de 2021 e janeiro de 2022; (2) tradução da segunda versão, sob a responsabilidade da filóloga russa Rosa Gevorkovna Nurijanyan e do pedagogo e didata Roberto Valdés Puentes, entre novembro de 2023 e maio de 2024.

A terceira etapa abarcou o trabalho de revisão técnica a cargo do didata e pedagogo Roberto Valdés Puentes, em colaboração com Natalia Ishchuk Menezes e Rosa Gevorkovna Nurijanyan. A etapa se dividiu em dois momentos: (1) revisão técnica, em separado, de cada versão; (2) revisão comparada da segunda edição com base na primeira. Essa atividade foi realizada no período entre janeiro de 2022 e maio de 2024, e contou com o apoio de Rosa Gevorkovna Nurijanyan.

A quarta etapa abrangeu a tarefa de revisão comparada da segunda edição de Rosa Gevorkovna Nurijanyan e Roberto Valdés Puentes com outras traduzidas e disponíveis em inglês, espanhol e português, sobretudo com a versão brasileira de Prestes e Tunes (2021) e com a espanhola das *Obras Escogidas* (Visor, 1996).

A quinta etapa incluiu o trabalho de revisão gramatical da língua portuguesa realizado pela doutoranda Hilma Aparecida Brandão. A etapa sexta, resultou na elaboração de notas de esclarecimento a respeito de termos, conceitos e autores citados por L. S. Vigotski. A sétima etapa incluiu a missão de redigir uma introdução e cinco capítulos com o objetivo de situar o leitor em relação às motivações pessoais, acadêmicas, científicas e intelectuais que levaram a sua tradução e publicação no Brasil, nos momentos atuais, noventa anos depois da publicação da primeira edição russa.

A oitava e última etapa abrangeu o trabalho de diálogo, consulta e assessoria com especialistas relevantes no campo da psicologia, da psicologia pedagógica e da obra de L. S. Vigotski que ajudaram no processo final de revisão técnica, de precisão conceitual e de contextualização tanto da obra quanto do pensamento vigotskiano, sobretudo a psicóloga e pesquisadora porto-riquenha Wanda Rodríguez Arocho, Catedrática da Universidade de Porto Rico, o psicólogo e pesquisador cubano Ramón F. Ferreiro Gravié, Professor Emeritus da Nova Southeastern University, FL, USA, a psicóloga brasileira Gisele Toassa, da Universidade Federal de Goiás, e, por fim, a professora, pesquisadora e didata brasileira Andréa Maturano Longarezi, da Universidade Federal de Uberlândia.

A versão final da tradução buscou dar um ar acadêmico aos textos, bem mais atenta com a forma da escrita atual do que com aquela que era comumente utilizada

nas décadas de 1920 e 1930 do século passado. Como Blanck (2003), procuramos evitar repetições de palavras e ideias, separamos orações demasiadamente extensas, omitimos expressões redundantes, eliminamos frases com dupla interpretação, dando maior precisão ao vocabulário técnico e padronizamos termos muito caros às teorias histórico-cultural e à aprendizagem desenvolvimental. Ainda assim, temos consciência do caráter sempre incompleto, transitório e imperfeito dessas traduções, pois, como afirma Blanck (2003, p. 25), “nunca existe uma redação final”.

As traduções, sobretudo aquelas de caráter científico, realizadas por especialistas na temática e nos autores, são sempre “meras” interpretações, aproximações e produções que se modificam a cada novo mergulho nas teses principais da obra, no pensamento do autor, na teoria, no contexto, na história de vida do autor, nos seus interlocutores e seguidores etc. Elas devem ser aprimoradas a cada nova edição e sua qualidade também depende da contribuição de outros especialistas no interminável trabalho de incentivo, revisão, correção e sugestão. O posicionamento contrário a esse, bastante comum em alguns colegas da área, que só julgam de qualidade aquelas traduções efetuadas por eles mesmos ou por membros de seus grupos, apenas serve para empobrecer a ciência em um cenário onde os profissionais e pesquisadores ainda não realizaram o sonho de A. N. Leontiev de dominarem cinco línguas.

Em razão do tema central do livro ДМCPA, isto é, a questão da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva ou aprendizagem coletiva desenvolvimental, nos pareceu oportuno precisar alguns termos e conceitos russos essenciais à psicologia do desenvolvimento e pedagógica histórico-cultural tais como, por exemplo, “психическое развитие” (desenvolvimento psíquico) ou “умственное развитие” (desenvolvimento mental), “обучение” (aprendizagem coletiva), “учение” (aprendizagem individual), “преподавание” (transmissão, ensino), “усвоение” (assimilação), “развивающее обучение” (aprendizagem desenvolvimental), “научить” (ensinar), etc.

Além disso, se elaborou uma pesquisa teórica a respeito do pensamento de L. S. Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. O estudo se baseou na análise dos próprios texto que integram a obra. O objetivo central foi sistematizar a concepção de desenvolvimento mental concebida pelo autor, especialmente sua Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superior, e o lugar que ele concedeu à aprendizagem coletiva no interior da mesma. Analisa-se o conceito de aprendizagem coletiva, os tipos, níveis e variantes que identificou, assim como a

correlação com as funções, cenas, planos e atividades que integram a lei genética geral. Só não se faz uma análise da concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental do autor, o que deverá ser objeto de trabalhos futuros.

Dito dessa maneira, é possível observar que o trabalho de tradução e revisão técnica esteve associado à atividade de pesquisa e interpretação do pensamento de L. S. Vigotski a respeito do tema. Isso difere significativamente do tipo de tradução que tinha sido realizada anteriormente no Brasil, muito mais focada na tradução literal baseada no domínio da língua e no emprego do dicionário popular russo, do que na translação fundada nas teses do autor que se traduz e no dicionário próprio da ciência que ele defende. Temos a forte convicção que o trabalho de tradução não depende só do domínio profundo de uma língua; junto com a língua se precisa da autoridade que emana do domínio da teoria, da obra e do pensamento do autor, assim como do nível de desenvolvimento dessa ciência na época em questão.

A nossa pesquisa mostra que não é possível traduzir qualquer dos termos empregados por L. S. Vigotski na obra que aqui se analisa, sem um estudo aprofundado, detalhado e documentado do texto, do contexto e do pensamento do autor. Um exemplo disso é a palavra russa “обучение”, para a qual, a depender do lugar que é usada no texto, pode ter diferentes significados: aprendizagem coletiva, aprendizagem pré-escolar, aprendizagem escolar, aprendizagem baseada no ensino, aprendizagem baseada na atividade etc. L. S. Vigotski jamais falou de aprendizagem, assim de maneira genérica e indefinida como comumente identificamos na literatura sua traduzida no Ocidente. Ele sempre falou de tipos, níveis ou variantes específicas de aprendizagem. As traduções que não levaram isso em consideração comprometeram a compreensão de seu pensamento na justa medida. Admitimos que nós mesmos não escapamos desse tipo de erro.

Uma abordagem totalmente nova a respeito da palavra “обучение” no interior da obra de L. S. Vigotski é oferecida no quinto capítulo.³¹ Contudo, gostaríamos de

³¹ Gostaríamos de afirmar, em honor à verdade, que as primeiras preocupações em relação à tradução para o português do termo russo “обучение”, no interior do Gepedi, iniciaram-se há quatorze anos, com sua primeira aparição no texto de Faquim e Puentes (2011). Depois disso, transformou-se em um dos principais objetos de pesquisa, relacionado com o estudo dos principais conceitos da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental. A professora Andréa Maturano Longarezi e eu, juntos ou individualmente, bem como alguns de nossos orientandos, assumiram a problemática como objeto de nossos projetos. Outros três marcos de referência importantes são, em primeiro lugar, a apresentação e o capítulo intitulado “A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade”, publicado no livro *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental* (Edufu, 2017, p. 187-224), da autoria de Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, em que se assume a dificuldade de traduzir para o português o termo e se adota de maneira transliterada, ou seja, como “Obutchénie”. Em segundo lugar, a adoção do termo como nome para a revista

apresentar aqui, ainda que seja de maneira rápida, as expressões russas mais relevantes no interior da produção do autor que se analisa.

Os termos russos “умственное развитие” (desenvolvimento mental) e “развитие психическое” (desenvolvimento psíquico), foram empregados indistintamente pelos principais representantes da psicologia histórico-cultural, pelo menos entre 1930 e 1990. Àquilo que L. S. Vigotski considerou como desenvolvimento mental nos textos que integram a obra de 1935, D. B. Elkonin compreendeu, durante a análise desse material, como desenvolvimento psíquico (Puentes, 2023a, b). Ainda no presente século, autores do nível de Yasnitsky (2016) utilizam o termo “funções mentais” como sinônimo de “funções psíquicas”.

O desenvolvimento mental é caracterizado, do ponto de vista de L. S. Vigotski, pelas mudanças qualitativas que acontecem no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividade etc., de que se apropria o indivíduo, as quais se dão na maneira de novas formações. Segundo Davidov e Márkova ([1981]2021, p. 195):

De acordo com Vigotski, a aprendizagem desenvolvimental só pode ser considerada eficaz quando se orienta para o desenvolvimento futuro. As alterações qualitativas no desenvolvimento da criança, que se formaram no decorrer da aprendizagem desenvolvimental em determinados estágios evolutivos, L. S. Vigotski chama de novas formações.

Esse tipo de desenvolvimento acontece em duas dimensões distintas da constituição psicológica dos seres humanos: a dimensão cognitiva ou intelectual (neoformações tais como, por exemplo, percepção, atenção, ações mentais, conceitos científicos, memória, raciocínio lógico, pensamento teórico, reflexão, generalização, abstração) e a dimensão subjetiva (necessidades, motivos, interesses, aspirações, emoções, sentimentos, afetos). Aliás, na maior parte da obra de Vigotski, mesmo que de maneira implícita, o intelectual e o subjetivo são compreendidos como duas dimensões do mesmo sistema de desenvolvimento (Puentes, 2022).

O termo russo “обучение” é um substantivo, inanimado e neutro. O mesmo está integrado pelo prefixo **об-**, a raiz **-уч-**, o sufixo **-ени-** e o final **-е**. O termo “учение”, por sua vez, é também um substantivo, inanimado e neutro, integrado pela raiz **-уч-**, o sufixo **-ени-** e o final **-е**. O dicionário de português-russo de Castro e Medeanic (2005), traduz

criada pelo Gepedi, em 2017. Em terceiro lugar, o capítulo nosso intitulado “Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental”, publicado como parte da obra *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Curitiba, CRV, 2019, p. 31-54). Sendo assim, afirma-se que a abordagem pode ser nova, mas nem é a única no âmbito do grupo e do Brasil, e nem nasceu fora do debate nacional que se gerou, sobretudo depois da tese de doutorado de Prestes (2010).

“обучение” como aprendizagem e, ao mesmo tempo, como ensino, enquanto transpõe o termo “учение” como estudo e como doutrina.

Independentemente de sua tradução no dicionário, no interior da psicologia pedagógica histórico-cultural ambas palavras expressam dois conceitos de extrema relevância que, ao mesmo tempo, geram muitas controvérsias entre os tradutores e estudiosos de L. S. Vigotski, pelo fato de não terem recebido tratamento conceitual suficiente na sua obra. Nas diversas traduções brasileiras que conhecemos ambos são adotados, no geral, com base nos seus significados no dicionário russo comum, muitas vezes de maneira indistinta, seja na perspectiva da “aprendizagem”, da “instrução/ensino” ou do “ensino-aprendizagem” (Assis, 2022). No presente trabalho, adotam-se com base no significado e sentido a eles atribuídos no interior da concepção histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental, da que L. S. Vigotski foi seu idealizador. Isto é, no sentido de aprendizagem, mas para fazer referências a tipos diferentes dela.

A “учение” significa, de acordo com Davidov ([1996] 2021), aquele tipo específico de esforço que realizam as pessoas, do ponto de vista individual, para assimilar um ou outro tipo de material ou conteúdo. Trata-se, sobretudo do processo psicológico interno do ser humano, enquanto apropriação de algum aspecto da realidade externa. L. S. Vigotski não se dedicou ao estudo desse processo psíquico, pelo menos não nos textos que integram a seleção de trabalhos de 1935; diferentemente de Davidov ([1996] 2021) que sim fez isso, ao estabelecer, na história da educação europeia, duas teorias da aprendizagem individual (учение): aprendizagem individual reflexo-associativa e aprendizagem individual baseada na atividade. Então, a “учение” simboliza o processo interno, individual e intrapsíquico que realiza cada pessoa em específico enquanto procura assimilar alguma coisa. Nos textos da obra, o termo apenas aparece duas ou três vezes e foi traduzido para o português, pela primeira vez, no sentido de “aprendizagem individual” ou “aprendizagem do indivíduo”. Em outras obras relevantes de Vigotski como, por exemplo, *Psicologia Pedagógica* (1926) e *Pensamento e Linguagem* (1934), o termo “учение” é utilizado, a maior parte das vezes, no sentido de “estudo” para descrever processos não necessariamente escolares, mas de pesquisa. No caso dos processores escolares, ele comumente empregava “ассимиляция” ou “усваивание” (assimilação). Contudo, de acordo com Davidov ([1996] 2021), os processos de “учение”, “ассимиляция” e “усваивание” empessam no interior da psicologia histórico-cultural vigotskiana a mesma coisa. Mas já falaremos disso novamente a seguir.

A “обучение” reflete, por sua vez, o processo externo, social, coletivo e intersíquico de um conjunto de pessoas a partir do esforço pessoal (aprendizagem individual) que cada um deles realiza e do esforço profissional do professor, unidos por um mesmo interesse que, no contexto da escola, recebe o nome de turma. Esse tipo de aprendizagem implica a participação de outras pessoas – geralmente o professor - na sua organização. Essa é a razão pela qual estamos traduzindo o termo para o português, pela primeira vez, como “aprendizagem coletiva”. A respeito dessa última dimensão, Davidov ([1996] 2021, p. 265) escreveu: “a **обучение** é a interação entre alunos e professores, a interação entre a **учения** e o esforço profissional do professor”. O termo aparece mais de 400 (quatrocentas) vezes nos textos que integram a obra. O verbo aprender de maneira coletiva, por sua vez, aparece um total de 90 (noventa) vezes.

Como foi observado anteriormente, a palavra “обучение” tem a mesma raiz gramatical, sufixo e final da palavra “учение”. Ela é composta pelos elementos básicos mencionados e pelo prefixo **об**, que indica a abrangência da ação, ou seja, que a ação é executada de todos os lados ou em todas as direções. Desde o ponto de vista de L. S. Vigotski e da psicologia histórico-cultural, “обучение” parece ter significado a ação de aprendizagem realizada, ao mesmo tempo, em diferentes sentidos e por diversas pessoas. De qualquer forma, as palavras “учение” e “обучение” apareceram em um passado distante, ninguém as criou de propósito. Falava-se intuitivamente, desejava-se dizer alguma coisa, de acordo com a época. Na atualidade, não importa mais a composição da palavra, pois ela passou a ser um termo científico no interior da psicologia e da pedagogia, que cada especialista entende à sua maneira.

Visto assim, fica evidente que “учение” guarda relação com “обучение”, na medida em que o esforço realizado pelo indivíduo ou individualmente, no sentido da apropriação de algum material, só acontece no interior, ou como parte, de um processo de aprendizagem muito mais amplo, que implica a participação de outras pessoas, isto é, na “обучение”. Aliás, já tem se afirmado que a “учение” é um componente específico da “обучение”. Também é óbvio o contrário, a aprendizagem mais ampla, de natureza social, coletiva e intersíquica, só acontece a partir da integração dialética que se dá entre as diferentes aprendizagens individuais, isto é, entre a diversas “учение”. De modo que não seria errado afirmar que “учение” está para “обучение”, como “обучение” está para учение. Sem “учение” não há “обучение”, da mesma maneira que sem “обучение” não há “учением”. “Учение” e a “обучение” são processos independentes que se complementam. Contudo, é preciso afirmar que, do ponto de vista de L. S. Vigotski e da

psicologia histórico-cultural, é “обучение” quem, em última análise, conduz “учение”, ou seja, é a aprendizagem coletiva que conduz à aprendizagem individual, e não o contrário. Qualquer intento por considerar de maneira diferente essa questão, estaria se afastando da lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano estabelecida por Vigotski, analisada no quinto capítulo.

Sem ignorar a relevância do estudo psicológico do processo de aprendizagem de um indivíduo em particular, L. S. Vigotski nos textos que compõem a obra que se analisa e traduz focou na pesquisa da aprendizagem na forma de “обучение”, isto é, naquela forma específica de aprendizagem que acontece na relação com outras pessoas. Dito de maneira diferente, Vigotski centrou seu trabalho na análise, não da aprendizagem individual de uma pessoa específica no interior de um grupo social, mas na aprendizagem desse grupo como coletivo social que aprende colaborativamente. Davidov ([1996] 2021), como já se afirmou antes, chamou essa aprendizagem (обучение) de um tipo especial de participação de outras pessoas na organização do processo de aprendizagem individual (учение). Inclusive, foi mais longe ao especificar:

Na escola, essas “outras pessoas” consistem nos professores (pedagogos), que são chamados a organizar e dirigir a *учением* dos indivíduos. *Обучение* é a interação entre alunos e professores, a interação entre a *учения* e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade”, então, a *обучение* pode ser caracterizada como aquela correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica) (DAVIDOV, [1996] 2021, p. 265).

O termo “усвоение” (assimilação), é um substantivo, inanimado e neutro. O mesmo está integrado pelo prefixo – у -, a raiz – **свој** -, o sufixo – **ениј** -, e o final – е -. Como os dois anteriores, também é relevante no interior das teorias histórico-cultural e da aprendizagem coletiva desenvolvimental. Além de ter sido utilizada por L. S. Vigotski em seu conceito de aprendizagem coletiva escolar, expressa o processo de reprodução pela criança da experiência socialmente desenvolvida. A assimilação não representa uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas o resultado da atividade do indivíduo no domínio dos modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetal e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. Segundo Davidov e Márkova ([1981] 2021, p. 194, destaque nosso):

A **assimilação** é o processo de reprodução dos modos de ação formado pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos

objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual.

De acordo com L. S. Vigotski, a assimilação que acontece na atividade, é o meio pelo qual tem lugar o desenvolvimento psíquico. Na obra em análise, o termo “усвоение” é utilizado, aproximadamente, um total de vinte vezes, de três formas diferentes: como assimilação (усвоение), como assimilação funcional (функционального усвоения) e como assimilação funcional-psicológica (функционально-психологическое усвоение). Do mesmo modo que Davidov (1996) fez seis décadas depois, Vigotski adota o termo “усвоение”, assim como suas outras duas derivações, no sentido de “учение”, ou seja, de aprendizagem individual ou de estudo.

O termo “развивающее обучение” (aprendizagem coletiva desenvolvimental) surge no final da década de 1970, quarenta anos depois da morte de L. S. Vigotski. Contudo, sua definição expressa a tese elaborada por ele, na década de 1930, sobre o problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Aprendizagem coletiva desenvolvimental significa aquele tipo específico de aprendizagem voltada para o desenvolvimento psíquico ou mental da criança. Uma das melhores definições foi elaborada por Repkin (1992, p. 3), quando escreveu: “A aprendizagem coletiva desenvolvimental é aquela cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão orientados para as leis do desenvolvimento”.

As essas expressões e termos se juntam outros como, por exemplo, “Деятельность” (atividade), “Деятельность индивидуальная” (atividade individual), “Деятельность коллективная” (atividade coletiva), “Зона ближайшего развития” (zona de desenvolvimento possível), “Обучение реактивным” (aprendizagem reactiva), “Обучение спонтанное” (aprendizagem espontânea), “Обучения спонтанно-реактивно” (aprendizagem espontâneo-reactiva), “Преподавание” (transmissão, ensino) e “Научить” (ensinar),“.

Pesquisas futuras deverão assumir o compromisso de abordar de maneira mais aprofundada e competente o significado dessas palavras e termos no interior da obra de L. S. Vigotski. Tal tipo de estudo deverá levar em consideração não apenas a análise do ponto de vista da filologia e da gramática russa, mas também do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, não se tratará apenas de um estudo terminológico, mas também conceitual.

CAPÍTULO 4

TESES CENTRAIS DOS CAPÍTULOS

Como DMCPA é uma coleção de artigos escritos, por L. S. Vigotski, em momentos diferentes de seu desenvolvimento intelectual como psicólogo, com propósitos específicos, para tipos distintos de público e em circunstâncias diversas, jamais devemos ter a ambição de encontrar alguma forma de coerência teórica, metodológica e estilística que faça pensar em uma monografia científica. Não há uma tese central dando coerência à obra, salvo aquela relacionada com o problema do vínculo dialético entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, tanto na idade pré-escolar quanto escolar. Todo o resto se resume a convergências, distanciamentos, redundâncias, complementos, dispersões, distorções, avanços, retrocessos, etc., comuns a qualquer tipo de produção intelectual vinculada a um autor que abarca etapas distintas de sua formação.

Essa é a razão pela qual o presente capítulo, em lugar de levantar e analisar as teses centrais da obra, busca identificar as proposições essenciais de cada capítulo em particular. Fica anunciado, de antemão, tratar-se de uma aproximação inicial aos objetivos, conteúdo, teor e resultados dos textos, que sirva como introdução a um projeto futuro mais audacioso.

4.1. Capítulo I

O primeiro artigo, “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar” é, de longe, o texto mais importante e conhecido da coleção. Entretanto, essa não é a única razão pela qual abre a obra. A abre porque, de todos os textos incluídos nela, é o trabalho que melhor aborda, do ponto de vista teórico, a questão da relação dialética entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva das crianças em idade escolar.

O mesmo aporta dois aspectos essenciais e correlatos: em primeiro lugar, aborda e sintetiza as principais teorias existentes à época, ainda que modificadas, responsáveis pelo debate em âmbito internacional da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento; em segundo, propõe uma nova visão sobre a natureza dessa relação vista pelo ângulo histórico-dialético e histórico-cultural.

Trata-se muito mais de hipótese de trabalho do que de uma teoria sobre o papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento mental, o que L. S. Vigotski propõe nesse artigo. A teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental, como tal, só veio a ser

produzida vinte anos depois, entre as décadas de 1960 e 1990, a partir do esforço conjunto realizado por numerosos pesquisadores, experimentadores e professores, representantes dos diferentes sistemas psicológico-didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos.

À época em que L. S. Vigotski escreve esse artigo, e ainda depois, a psicologia pedagógica e infantil não dialogavam entre si, sendo comum a leitura de psicólogos infantis descrevendo as leis do desenvolvimento mental da criança, sem levar em consideração os conteúdos e os métodos empregados no processo de aprendizagem coletiva, nos distintos períodos da vida. De acordo com a psicologia da época, o desenvolvimento mental ocorria independentemente dos processos de aprendizagem coletiva e de educação, levando em conta suas próprias leis, que deviam ecoar a organização desses processos.

É esse o motivo pelo qual Vigotski (1935a, p. 3) já inicia o primeiro parágrafo do texto com as seguintes palavras:

A questão da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a mais central e fundamental, sem a qual os problemas da psicologia pedagógica e a análise pedológica do processo pedagógico não só não podem ser resolvidos corretamente, mas incluso formulados. Por enquanto, essa pergunta é a mais obscura e incompreensível de todos os conceitos básicos sobre os que se baseia a aplicação da ciência do desenvolvimento da criança à luz de seus processos de aprendizagem coletiva.

De acordo com a citação, L. S. Vigotski foi o primeiro, ou pelo menos um dos primeiros, a fazer referência à necessidade de aproximação entre a psicologia pedagógica e infantil (na época conhecida como pedologia) para a análise pedológica do processo pedagógico, dada a evidente relação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva. Ele chegou a considerar essa relação de questão “mais central e fundamental” da psicologia do desenvolvimento da época.

A respeito do modo como a psicologia se posicionava com relação aos vínculos entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem, Vigotski estabeleceu três grupos de teorias diferentes:

(1) *As teorias da independência dos processos de desenvolvimento infantil dos processos de aprendizagem coletiva.* No interior das mesmas, a aprendizagem coletiva é considerada um processo puramente externo que deve estar, de uma maneira ou de outra, em harmonia com o curso do desenvolvimento infantil, mas que, em si mesmo, não

participa ativamente nesse desenvolvimento, não muda nada nele, mas bem utiliza as conquistas do desenvolvimento que altera seu curso e muda sua direção. L. S. Vigotski dá como exemplo de um dos representantes mais emblemáticos desse grupo de teorias, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980), que estudou o desenvolvimento do pensamento infantil de maneira completamente independente dos processos de aprendizagem coletiva da criança. A respeito dessa teoria, Vigotski (1935a, p. 5) escreveu:

Afirma-se muito frequentemente que a tarefa da pedologia, com respeito aos processos de aprendizagem coletiva, consiste em determinar em que medida a criança tem desenvolvido as funções, os modos de atividade, as habilidades mentais necessárias para assimilar certas áreas do conhecimento e adquirir certas habilidades. Supõe-se que, para aprender aritmética, por exemplo, é necessário que a criança tenha a memória, a atenção e o pensamento suficientemente desenvolvidos. A tarefa do pedólogo é estabelecer até que ponto essas funções estão maduras para que a aprendizagem da aritmética seja possível.

(2) *As teorias da aprendizagem coletiva enquanto desenvolvimento.* Aqui, de acordo com L. S. Vigotski, o processo de aprendizagem coletiva se funde total e indivisivelmente com o processo de desenvolvimento infantil. Essas teorias surgiram sobre bases muito diferentes, mas têm em comum o fato de estarem essencialmente baseadas na reflexologia, a partir de cuja concepção a aprendizagem coletiva é reduzida à formação de reflexos condicionados e, com isso, o desenvolvimento é entendido como a educação dos reflexos condicionados. O representante mais alegórico desse grupo de teorias é o psicólogo e filósofo estadunidense William James (1842-1910).

(2) *As teorias que, de maneira simultânea, consideram o desenvolvimento tanto um processo independente da aprendizagem coletiva quanto idêntico.* Essas teorias procuram superar os dois grupos anteriores, evitando os extremos de um e do outro a partir de uma mera combinação. De acordo com Vigotski (1935a), trata-se de um posicionamento dualista a respeito do desenvolvimento, na medida em que o mesmo é visto como um fenômeno que se baseia em dois processos de natureza distinta ainda que relacionados, que se condicionam mutuamente. Por um lado, a maturação, que depende diretamente do curso do desenvolvimento do sistema nervoso e, por outro, a aprendizagem coletiva, que é também um processo de desenvolvimento. A figura mais relevante desse terceiro grupo é o psicólogo alemão Kurt Koffka (1886-1941).

Depois da análise crítica desses três grupos, L. S. Vigotski dá a conhecer sua própria concepção da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Segundo a sua hipótese, deve-se considerar a aprendizagem coletiva da criança um momento internamente necessário e universal de seu desenvolvimento mental. Ao mesmo tempo, salientou a falta de identidade entre esses dois processos. Precisamente, a série de seis artigos que integram essa coletânea de 1935, além desse primeiro, narra os fundamentos teóricos dessa concepção. Talvez essa seja outra das razões pelas quais esse artigo abra a obra.

Diferentemente dos autores que aborda, L. S. Vigotski considera a aprendizagem coletiva um fator que age como fonte do desenvolvimento capaz de formar na criança funções psíquicas que não têm como emergir sem ela. Essa é, segundo ele, a essência da relação entre o processo de aprendizagem coletiva e o desenvolvimento humano. Visto assim, a criança aprende a realizar operações enquanto que, ao mesmo tempo, aprende um princípio estrutural cujo escopo de aplicação é mais amplo do que apenas o tipo de operações em que esse princípio foi assimilado.

Com o objetivo de determinar sua afirmação hipotética, L. S. Vigotski centrou-se em resultados de diversas pesquisas que permitiram introduzir, pela primeira vez na ciência psicológica, o conceito de “zona de desenvolvimento possível”, sem o qual seria impossível resolver o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento. De acordo com L. S. Vigotski, o desenvolvimento psíquico dispõe de dois níveis: (1) o nível de desenvolvimento atual, registrado por seus ciclos concluídos e; (2) o nível da zona de desenvolvimento possível, fixado por seus ciclos ainda inacabados.

De acordo com Davidov (1991), o conceito de “zona de desenvolvimento possível” passou a ser central na obra de Vigotski de tal maneira que, ao utilizar hoje as suas ideias sobre aprendizagem coletiva desenvolvimental, o mesmo não pode mais ser ignorado.

4.2. Capítulo II

O capítulo segundo “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar” aborda a questão dos programas para jardins de infância, no que eles se diferenciam dos programas escolares, o lugar que ocupam no trabalho pedagógico dessa modalidade de instituição e o tipo de atividade da criança, e com a criança, abarcam e desenvolvem os mesmos.

No texto, L. S. Vigotski concede relevância à atividade como elemento importante nos programas, mesmo sendo eles do jardim de infância. Segundo o autor, a natureza da aprendizagem coletiva passa por três etapas ao longo do desenvolvimento mental da criança.: (1) aprendizagem coletiva espontânea – até os 3 anos, em que a criança aprende de acordo com seu próprio programa. Essa etapa não está determinada pelo programa da mãe, mas, principalmente, pelo que a criança absorve do ambiente. (2) aprendizagem coletiva espontânea-reativa – depois dos 3 anos, durante o período pré-escolar, em que a criança é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se converte em seu programa. Trata-se de uma aprendizagem coletiva de transição entre o primeiro e o terceiro tipo. (3) aprendizagem coletiva reativa, que acontece na idade escolar na que a criança aprende segundo o programa do professor.

L. S. Vigotski trata também dos conceitos de “períodos sensitivos do desenvolvimento ou de “idades sensitivas”. A ideia era mostrar que as mesmas influências externas teriam um efeito neutro, positivo ou negativo no curso do desenvolvimento, a depender do período em que essas influências acontecem no organismo.

O autor se apoia nas pesquisas experimentais de De-Vries e na experiência prática de Maria Montessori. A ideia de que no desenvolvimento se estabelecem certos períodos, especialmente sensíveis a determinadas influências externas, foi a base de Montessori para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem coletiva na idade pré-escolar.

Nessa perspectiva, L. S. Vigotski aborda o conceito de “períodos ótimos da aprendizagem coletiva”, que permitiu demonstrar que os períodos demasiadamente tardios eram tão ruins para a aprendizagem quanto aqueles que resultam extremamente precoces. Confirmou que a aprendizagem coletiva estava relacionada com a idade, pelo fato que pressupunha certo grau de maturidade e determinados requisitos prévios como, por exemplo, a memória, a atenção, a motricidade etc. Nesse sentido, estabeleceu como premissa fundamental que, para toda aprendizagem coletiva, existem períodos ótimos, isto é, mais favoráveis. De acordo com seu ponto de vista, para todos os processos de educação e aprendizagem coletiva, os traços mais essenciais são aqueles que estão na fase inicial de maturação.

Em função dos conceitos de “idades sensitivas” e “períodos ótimos da aprendizagem coletiva”, L. S. Vigotski retoma um terceiro conceito: zona de desenvolvimento possível. Aqui oferece uma definição muito interessante:

Concordemos em chamar ao nível de desenvolvimento atual da criança, como é habitual na pedagogia moderna, o estágio de maturidade alcançado pelas funções da criança e de zona de desenvolvimento possível aqueles processos que ainda não estão maduros, mas em fase de maturação. Se distinguirmos isso e pudermos determiná-lo com a ajuda dos métodos apropriados, veremos que os processos de aprendizagem coletiva e educação, em cada idade, dependem diretamente, não tanto das peculiaridades já existentes, organizadas e maduras da criança, mas das peculiaridades encontradas na zona de desenvolvimento possível (Vigotski, 1935b, p. 24-25).

De enorme relevância foi também a explicitação que L. S. Vigotski fez a respeito de sua concepção de desenvolvimento mental como sistema. Segundo ele, as pesquisas e a experiência, tinham levado-o a considerar que o essencial no desenvolvimento da consciência da criança não era apenas que as funções individuais crescem e se desenvolvem da transição de uma idade para outras, mas que a sua personalidade cresce e se desenvolve também, que a consciência em si, como um todo, cresce e se desenvolve. Ele escreveu:

Parece-me que seria uma tentativa inútil tentar caracterizar as peculiaridades da consciência de uma criança pré-escolar, se partirmos não do todo, mas das partes individuais, se tentarmos caracterizar a atenção, a memória e o pensamento da criança isoladamente (Vigotski, 1935b, p. 25).

Nessa mesma linha de raciocínio, considerou a memória a função central na idade pré-escolar. Segundo ele, a memória, função associada ao acúmulo e processamento de da experiência direta, tornava-se o centro da consciência nesse período. A respeito escreveu que “a memória na idade pré-escolar tem, como mostram os estudos, um papel dominante” (Vigotski, 1923b, p. 26).

Além desses aspectos já mencionados, o capítulo segundo faz uma caracterização da criança pré-escolar, explica que nessa idade ela já pode entrar na fase de aprendizagem coletiva escolar, explica as razões pelas que pode acontecer e os aspectos que devem caracterizar o programa escolar para que a criança participe dele. A respeito Vigotski (1935b, p. 28, destaque nosso) escreveu:

Se focarmos no fato de que a criança em idade pré-escolar pensa em conceitos gerais, ou no fato de que seus interesses emocionais estão relacionados ao sentido e significado que ela atribui a determinada situação; se insistirmos no fato de que, a este respeito, a esfera da comunicação da criança se expande, em todas as direções, parece-me que apenas uma conclusão prevalecerá. Essa conclusão é que uma criança em idade pré-escolar, pelas suas características, é capaz de **iniciar um novo ciclo de aprendizagem coletiva que até então lhe**

era impossível. Ela é capaz de passar por essa aprendizagem seguindo um programa, mas, ao mesmo tempo, pela sua natureza, pelos seus interesses, pelo nível do seu pensamento, ela pode assumir esse programa apenas na medida em que ele seja seu próprio programa.

Com base nas características específicas do desenvolvimento mental da criança na idade pré-escolar, Vigotski definiu que o programa de jardim de infância devia ter os seguintes requisitos: (1) ser construído de acordo com algum tipo de sistema que oriente a criança em direção a um determinado objetivo, dando certos passos a cada ano nesse rumo; (2) ser semelhante ao programa escolar no sentido de que devia ser um ciclo único e sistemático de formação geral; (3) ser o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança numa sequência que responda tanto a seus interesses emocionais quanto às peculiaridades do seu pensamento relacionado com as representações gerais.

Por fim, L. S. Vigotski conclui o texto apontando a importância da alfabetização durante a pré-escola. Segundo ele, a “alfabetização é uma premissa para toda a educação escolar, pelo papel que desempenha no desenvolvimento da criança como preparação para a aprendizagem por disciplinas” (Vigotski, 1935b, p. 31).

4.3. Capítulo III

O terceiro capítulo, “A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva”, apresenta ideias de L. S. Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento real da criança e sua zona de desenvolvimento possível que se tornaram, posteriormente, a base para muitos experimentos de diagnóstico da aprendizagem coletiva. D. B. Elkonin mostrou, por intermédio de seus estudos, que diagnosticar a zona de desenvolvimento possível era o meio mais confiável de prognóstico psicológico, mas ficou, lamentavelmente, subestimado na prática da psicologia escolar.

De acordo com Davidov (1991), os métodos existentes na escola tradicional para diagnosticar o desempenho escolar (exames, trabalhos, testes) registram apenas o nível atual de desenvolvimento da aprendizagem coletiva da criança. Os critérios de avaliação existentes permitem a comparação de uma criança individual com o padrão médio da idade, e não com o nível anterior de desempenho da mesma criança.

L. S. Vigotski introduz no texto um conjunto de conceitos importantes que guardam estreita relação com o conceito de zona de desenvolvimento possível. Estamos falando de “idade mental ideal”, “sucesso absoluto”, “sucesso relativo” e “progresso escolar”. Vigotski delineou um conjunto de problemas para a implementação dos

princípios que ele mesmo estabeleceu para avaliar o sucesso relativo a zona de desenvolvimento possível da criança. Vejamos: de que depende o tamanho da zona de desenvolvimento possível? Por que ela é diferente para pessoas com o mesmo nível de desenvolvimento real? Como crianças com diferentes zonas de desenvolvimento possível têm aprendizagens distintas? Como deveria ser a aprendizagem que visa não apenas aumentar o nível atual de desenvolvimento, mas também ampliar o contexto do desenvolvimento possível da criança?

O texto aborda, em essência, como se relacionam o curso do desenvolvimento mental da criança e seu progresso escolar. É por isso que introduz dados de pesquisas que abordam a dinâmica mental dos alunos, seu sucesso absoluto e seu sucesso relativo, mostrando que o estudo do papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento mental precisa levar em consideração esses aspectos. Além disso, o capítulo procura mostrar, a partir desses conceitos, que as relações que existem entre o percurso escolar e o desenvolvimento mental da criança parecem ser muito mais complexas do que se tinha imaginado anteriormente.

L. S. Vigotski ressalta a importância de valorizar o sucesso relativo do aluno. Ademais, analisa os fatores dos quais depende esse tipo de sucesso. Segundo ele, o mesmo obedece à maneira como se opera na zona de desenvolvimento possível da criança que, por sua vez, está subordinada ao tipo de ajuda que se oferece com as tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos – sobretudo do professor – e, em cooperação com colegas mais capazes. Segundo o autor, a base do trabalho na zona de desenvolvimento possível da criança deriva, essencialmente, de três aspectos: da orientação, da cooperação e do coletivo. Isto é, das atividades individual e coletiva executadas de maneira cooperativa sob a orientação do professor.

Desse ponto de vista, o papel da escola, de acordo com L. S. Vigotski, é criar as condições adequadas para que a criança aprenda, não aquilo que ela é capaz, mas o que é capaz de aprender sob orientação. Ele escreveu: “uma das principais tarefas da escola politécnica é ser um instrumento para o desenvolvimento integral da criança” (Vigotski, 1935c, p. 50). Em tal sentido, as turmas escolares deviam ser montadas com base no nível de desenvolvimento mental da criança, na zona de desenvolvimento possível, na idade ideal da turma e na relação entre a idade ideal do ano e a zona de desenvolvimento possível.

4.4. Capítulo IV

O capítulo quarto, “O multilinguismo na infância”, tem como tese central o fato de que a aprendizagem coletiva de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. O objetivo do texto é descobrir as leis às quais essa forma peculiar está subordinada, levando em consideração seu interesse teórico e mostrar a enorme relevância das conclusões pedagógicas sobre o método de aprendizagem coletiva da linguagem oral da criança.

A partir de um estudo do estado da arte, L. S. Vigotski verificou que os pesquisadores em âmbito internacional estavam interessados, em primeiro lugar, na questão prática da influência de uma língua sobre outra e, de modo mais geral, se o multilinguismo contribui na melhoria do domínio da língua materna e no desenvolvimento intelectual geral da criança; ou, pelo contrário, se é um freio, um obstáculo para esse desenvolvimento.

A análise realizada por Vigotski apontou que o bilinguismo, sob certas condições, pode se tornar um fator que dificulta tanto o desenvolvimento da língua materna da criança quanto o seu desenvolvimento intelectual geral; mas, pode também, sob o efeitos de outras condições, não ter efeitos tão maléficos, constituindo-se, como demonstraram observações aprofundadas de crianças individuais e estudos mais complexos com grandes grupos, um fator propício tanto ao desenvolvimento da língua materna da criança quanto ao seu crescimento intelectual geral.

O autor conclui que, nos casos em que o bilinguismo infantil se desenvolve espontaneamente, fora do efeito orientador da aprendizagem coletiva, conduz a resultados negativos. Contudo, uma das conclusões fundamentais de L. S. Vigotski foi que a influência pedagógica e o papel orientador da aprendizagem coletiva, jamais são tão decisivos para todo o destino da linguagem oral e do desenvolvimento intelectual das crianças, como nos casos de bilinguismo ou multilinguismo nas populações infantis.

4.5. Capítulo V

Em “Pré-história da linguagem escrita”, quinto capítulo, L. S. Vigotski aponta os problemas de aprendizagem coletiva escolar da linguagem escrita. Segundo suas conclusões, até então não tinha sido desenvolvido um método suficientemente racional, científico e prático para a aprendizagem coletiva da língua escrita por parte das crianças, apesar da enorme quantidade de métodos existentes a esse respeito.

De acordo com o autor, esse novo método precisava ter em consideração que a aprendizagem coletiva da linguagem escrita devia se basear nas necessidades naturais da criança e na sua própria atividade. Desse modo, mais uma vez L. S. Vigotski ressalta o papel da atividade na aprendizagem coletiva escolar. O predomínio, até o momento, de uma aprendizagem coletiva baseada no ensino, na qual a linguagem da escrita era dada à criança desde fora, pelas mãos do professor, assemelhava-se ao desenvolvimento de uma habilidade técnica como, por exemplo, tocar piano.

Pré-história da linguagem escrita coloca de manifesto a convicção de L. S. Vigotski de que a escrita começa antes da entrada da criança na escola. A respeito ele escreveu:

Essa pesquisa demonstrou que a história da escrita em uma criança começa muito antes do momento em que a professora coloca, pela primeira vez, um lápis em suas mãos e lhe mostra como escrever as letras. Se não conhecermos essa pré-história da escrita infantil, será incompreensível para nós como a criança passa a dominar imediatamente o método mais complexo de comportamento cultural, a linguagem escrita (Vigotski, 1935e, p. 85).

Contudo, essa escrita só pode iniciar antes da escola se, nos primeiros anos do desenvolvimento da criança, ela aprendeu e desenvolveu uma série de técnicas que a aproximaram do processo de escrita, que prepararam e favoreceram de maneira adequada o domínio da ideia e da técnica de escrita. L. S. Vigotski relata os experimentos de A. R. Luria, em que se procura estimular a aquisição da técnica da escrita a uma criança a quem é solicitada a tarefa de redigir uma anotação sem saber escrever. Os resultados do experimento permitiram constatar como, aos poucos, emergia o próprio momento da descoberta e era possível esboçar como a escrita fluía, a depender de determinados fatores.

4.6. Capítulo VI

No sexto capítulo, “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”, L. S. Vigotski considera o problema das diferentes linhas de desenvolvimento conceitual a partir de dois aspectos: o estrutural e o genético. O texto tem como objetivo formular, com o exemplo do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e teóricos, algumas considerações básicas do modo como a pesquisa deve abordar a questão do desenvolvimento do pensamento em sua relação com o processo de aprendizagem coletiva.

A análise de L. S. Vigotski é exploratória, apenas dirigida a estabelecer esse tipo de estudo na área. Parte-se da posição de que o objeto da pesquisa pedológica na escola é o desenvolvimento da criança, em particular, o seu desenvolvimento mental, que ocorre em função da aprendizagem coletiva, como consequência da atividade. De acordo com o autor, a aprendizagem coletiva que leva ao desenvolvimento mental é consequência da atividade.

Mas por que L. S. Vigotski se propõe a estudar o pensamento? Porque, segundo ele, uma das funções que aparentemente desempenha um papel relevante no desenvolvimento mental da criança na idade escolar é o pensamento. Em tal sentido, o texto aborda duas questões: o que se desenvolve no pensamento e o que deve ser estudado? Qual é o conteúdo do próprio processo de desenvolvimento do pensamento?

Há um aspecto no estudo concreto do pensamento que é relevante na abordagem do processo de aprendizagem coletiva escolar. Trata-se do desenvolvimento e crescimento do próprio conceito (o significado de uma palavra). De acordo com L. S. Vigotski, a palavra tem uma realidade psicológica, tem significados diferentes. Os conceitos científicos de uma criança se desenvolvem de maneira diferente dos conceitos cotidianos. O próprio fato da escolarização, que permite que a criança aprenda pela primeira vez um sistema de conhecimentos científicos, difere tão nitidamente das condições em que surgem os primeiros conceitos da criança, que há o direito de supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é diferente.

Segundo Vigotski, os conceitos cotidianos não se desenvolvem sem a ajuda dos adultos, ou seja, desenvolvem-se tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima. Mesmo assim, há diferenças entre os conceitos cotidianos e científicos. Em termos gerais (tirando todos os pontos de que falei anteriormente, porém, em certo aspecto), o desenvolvimento dos conceitos científicos da criança segue um caminho oposto ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Esses caminhos são, em certa medida, inversos entre si.

Durante a formação do conceito cotidiano, a criança chega relativamente tarde à consciência verbal do mesmo, a sua definição verbal, à possibilidade de dar uma formulação verbal, ou seja, a revelar verbalmente o conceito dado. A criança já sabe determinada coisa, ela tem um conceito, mas dizer o que é esse conceito como um todo, em geral, é extremamente difícil para a criança. Contrariamente, o momento do surgimento dos conceitos científicos começa com a definição verbal do conceito, com as operações associadas a tal definição. É dizer, os conceitos científicos da criança começam

sua vida no nível em que o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos está apenas a amadurecer, isto é, no final da idade escolar.

Contudo, a diferença nas estruturas dos conceitos científicos (escolares) e cotidianos descritos por L. S. Vigotski não leva em conta o fato de que o conhecimento escolar é heterogêneo, que une um sistema de conceitos empíricos e um sistema de conceitos teóricos científicos propriamente ditos. V. V Davidov abordou, precisamente, a relação das oposições “científico-cotidiano” e “teórico-empírico” em sua obra intitulada *Tipos de generalização na aprendizagem coletiva* (Moscou, 1972).

Lamentavelmente, até hoje os seguidores de L. S. Vigotski não desenvolveram experimentalmente o problema que é relevante para a prática pedagógica, colocado por ele neste artigo: qual é o mecanismo para “puxar” conceitos cotidianos para científicos de acordo com o critério de conscientização e verbalização? E, qual é o mecanismo de “puxar” conceitos científicos para os cotidianos segundo o critério de saturação sensorial e facilidade de uso? Sem resolver essas questões, a escola continua, como advertiu o próprio L. S. Vigotski, a trabalhar em grande parte “em vão”, porque não transforma a divergência das estruturas conceituais da criança numa contradição que pode tornar-se a força motriz no desenvolvimento do pensamento da criança.

Embora a abordagem estrutural de L. S. Vigotski ao problema dos conceitos cotidianos e científicos seja amplamente conhecida a partir de seu livro intitulado *Pensamento e linguagem* (1934), o aspecto genético desse problema tem sido muito pouco estudado até hoje.

4.7. Capítulo VII

Por fim, o último capítulo do livro é “Análise pedológica do processo pedagógico”. O conteúdo principal do mesmo diz respeito à questão de como as novas formações mentais se desenvolvem durante o processo de aprendizagem coletiva. L. S. Vigotski previu que qualquer aprendizagem coletiva pode, na criança, degenerar em imitação externa, o que não leva a reestruturação de seu pensamento, de suas ações e de suas relações. Como se poderia evitar essa degeneração, é dizer, a morte do desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem coletiva? Como avaliar os resultados da aprendizagem coletiva, não a partir de indicadores externos de aprendizagem, mas por indicadores internos de desenvolvimento? Esses problemas de extrema urgência ainda são enfrentados na escola e aguardam por pesquisas especiais.

Contudo, a psicologia moderna soviética aprofundou significativamente na análise das ações da criança, cujo exemplos L. S. Vigotski deu, usando, neste texto em questão, uma amostra das ações da escrita e da leitura. A metodologia e a didática de tal análise são descritas nos trabalhos de P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, entre outros.

O tema do artigo está relacionado com a análise psicológica do processo pedagógico, uma vez que seus problemas, tanto no momento da redação como na atualidade, só podem ser avaliados em suas condições psicológicas. Mas, no início dos anos 1930, esse assunto costumava ser atribuído à área da pedologia (é a isso que está relacionado no título do artigo).

CAPÍTULO 5

UMA NOVA ABORDAGEM DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM COLETIVA DE L. S. VIGOTSKI

Os estudiosos de L. S. Vigotski, quanto a sua concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental, são unânimes em afirmar que o texto intitulado “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, escrito entre os anos de 1933/34, é, provavelmente, o mais importante entre os que escreveu sobre a relação dialética existente entre esses dois processos humanos tão relevantes. Aliás, isso explica não apenas o volume de vezes que já foi publicado depois da primeira edição, mas também o número de citações e traduções para outros idiomas. Esse texto ocupa o 11º lugar na lista de citações de L. S. Vigotski, no Google Scholar, com 13.388 referências, perdendo apenas para monografias consagradas como, por exemplo, *A formação social da mente* (1978), *Pensamento e Linguagem* (1934) e *O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores* (1996). Nenhum outro texto avulso vigotskiano foi tantas vezes referenciado no campo das pesquisas científicas como esse.

Não é para menos. Nele, L. S. Vigotski aporta dois aspectos essenciais e correlatos: em primeiro lugar, a análise e síntese das principais teorias existentes à época, ainda que modificadas e responsáveis pelo debate em âmbito internacional da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento; em segundo lugar, uma nova abordagem sobre a natureza dessa relação vista pelo ângulo histórico-dialético e histórico-cultural.

À época em que L. S. Vigotski escreveu esse artigo e, ainda depois, a psicologia pedagógica e infantil não dialogavam entre si, sendo comum a leitura de psicólogos infantis descrevendo as leis do desenvolvimento mental da criança, sem levar em consideração os conteúdos e os métodos empregados no processo de aprendizagem coletiva, nos distintos períodos da vida. De acordo com a psicologia do momento, o desenvolvimento mental ocorria independentemente dos processos de aprendizagem coletiva e de educação, levando em conta suas próprias leis, que deviam ecoar a organização desses processos.

É esse o motivo pelo qual Vigotski (1935a, p. 3, destaque nosso) já inicia o texto com as seguintes palavras:

A questão da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a **mais central e**

fundamental, sem a qual os problemas da psicologia pedagógica e a análise pedológica³² do processo pedagógico não só não podem ser resolvidos corretamente, mas incluso formulados. Por enquanto, essa pergunta é a mais obscura e incompreensível de todos os conceitos básicos sobre os que se baseia a aplicação da ciência do desenvolvimento da criança à luz de seus processos de aprendizagem.

De acordo com a citação, L. S. Vigotski foi pioneiro ou, pelo menos, um dos precursores, ao fazer referência à necessidade de aproximação entre a psicologia pedagógica e a pedologia para a análise do processo pedagógico, dada a evidente relação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva. Ele chegou a considerar essa relação como a questão “central e fundamental” da psicologia do desenvolvimento da época.

A respeito do modo como a psicologia se posicionava com relação aos vínculos entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva, Vigotski (1935a) estabeleceu três grupos de teorias diferentes: 1. “As teorias da independência entre os processos de desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem coletiva”; 2. “As teorias da aprendizagem coletiva enquanto desenvolvimento”; 3. “As teorias que, de maneira simultânea, consideram o desenvolvimento tanto um processo independente da aprendizagem coletiva quanto idêntico”.

Depois de uma análise crítica desses três grupos, L. S. Vigotski dá a conhecer sua própria concepção da relação entre desenvolvimento e aprendizagem coletiva. Segundo sua hipótese, deve-se considerar a aprendizagem coletiva da criança um momento internamente necessário e universal de seu desenvolvimento mental. Ao mesmo tempo, salientou a falta de identidade entre esses dois processos. Diferentemente dos autores que aborda, L. S. Vigotski considera a aprendizagem coletiva um fator que age como fonte do desenvolvimento capaz de formar na criança funções psíquicas que não têm como emergir sem ela. Essa é, segundo ele, a essência da relação entre o processo de aprendizagem coletiva e o desenvolvimento humano. Visto assim, a criança aprende a realizar operações, dominando simultaneamente um princípio estrutural, cujo escopo de aplicação é mais amplo do que apenas o tipo de operações no qual esse princípio foi assimilado.

³² Nesse período de L. S. Vigotski, a Pedologia era considerada a ciência do estudo do desenvolvimento infantil. Como ciência, começou a se desenvolver, no final do século XIX, em diversos países da Europa e dos Estados Unidos, embora com heterogeneidade de abordagens em termos de definição e métodos. Na Rússia, consolidou-se com a Revolução e o nascimento da União Soviética. Vladimir Bechtereov e Pavel P. Blonski foram considerados grandes pedólogos. Em julho de 1936, foi extinta do país pelo Comitê Central, que emitiu um Decreto sobre “as distorções pedológicas no sistema do Comissariado do Povo para a Educação”. Depois disso, passou a ser chamada de Psicologia do Desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de determinar sua afirmação hipotética, L. S. Vigotski centrou-se em resultados de diversas pesquisas que permitiram introduzir, pela primeira vez na ciência psicológica, o conceito de “zona de desenvolvimento possível”, sem o qual seria inviável resolver o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1935a), o desenvolvimento psíquico dispõe de dois níveis: (1) o nível de desenvolvimento atual, registrado por seus ciclos concluídos e; (2) o nível da zona de desenvolvimento possível, fixado por seus ciclos ainda inacabados.

Contudo, outra grande contribuição teórica que L. S. Vigotski dá nesse artigo é ter retomado, em um novo nível, a lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, abordada inicialmente em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1960, 1995) e concluída um pouco antes do que o artigo, ou seja, entre 1931/33, segundo Toassa e Marques (2023). Nesse manuscrito, especificamente no capítulo quinto sobre a “Gênese das funções psíquicas superiores”, L. S. Vigotski tinha escrito:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento [...] da seguinte maneira: toda função no desenvolvimento [...] da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no começo entre os seres humanos como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vigotski, 1996, p. 160, tradução nossa).

Na lei, a palavra “social” tem grande conotação dentro de toda a concepção psicológica de Vigotski. Para ele, no sentido mais amplo, significa que tudo o que é psíquico ou cultural é social. O psíquico ou o cultural é visto como um produto da vida social e da atividade social dos seres humanos. Entretanto, o termo “atividade”, que aparece a seguir no próprio manuscrito do autor, não está explícito no corpo da lei.

No artigo, ao retomar a lei, L. S. Vigotski a aperfeiçoa não apenas ao incorporar explicitamente nela a “atividade”, o que por si já é relevante, mesmo que fizesse parte da ideia inicial apresentada em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1960, 1995), mas ao assumir a atividade humana em suas duas formas específicas de expressão, ou seja, como “atividade coletiva” e como “atividade individual”. A ideia do “coletivo infantil” aparecia no manuscrito, mas não de maneira clara, na forma de atividade, diferentemente do individual que nitidamente estava. A respeito ele escreveu:

Em outros lugares temos formulado a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da seguinte maneira: toda função psíquica superior aparece em cena duas vezes no desenvolvimento da criança, **primeiro como atividade coletiva**, social, isto é, como função intersíquica; a segunda vez, **como atividade individual**, como um modo interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica (Vigotski, 1935a, p. 15-16, destaques nossos).

A partir da lei, vem todo o resto, é dizer, a análise de L. S. Vigotski sobre a questão das relações entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Contudo, ainda não está claramente sugerida a ideia a respeito do modo como a aprendizagem coletiva entra na lei e nem como se relaciona com o “social”, com a “atividade”, com o “coletivo”, com o “indivíduo”, com o “intersíquico” e com o “intrapíquico”. Aliás, outra questão que Vigotski não conseguiu resolver nem nesse e nem em nenhum outro trabalho sobre o mesmo assunto, é o modo como ele percebe a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Temos a impressão que L. S. Vigotski considerava a unidade entre ambos processos como resultado de uma conexão direta e imediata entre eles, isto é, como o domínio de determinadas funções conduzindo ao desenvolvimento.³³ A respeito escreveu:

Deste ponto de vista, a visão tradicional da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento também muda. Do ponto de vista tradicional, no momento em que a criança aprendeu o significado de uma palavra, por exemplo a palavra “revolução”, ou dominou alguma operação, por exemplo, adição ou linguagem escrita, os processos de seu desenvolvimento estão basicamente completos. Desde um novo ponto de vista, eles estão apenas começando neste momento. Mostrar como **o domínio das quatro operações de aritmética dá origem a toda uma série de processos internos muito complexos no desenvolvimento do pensamento infantil**, constitui a principal tarefa da pedologia na análise do processo pedagógico (Vigotski, 1935b, p. 18, tradução e destaque nosso).

Só muito anos depois, com base nas pesquisas realizadas por uma equipe de especialistas do Grupo de Kharkiv, sob a direção de Vladimir V. Repkin, essa questão

³³ No texto que aqui se analisa, “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, L. S. Vigotski não apenas deixa explicitamente claro que a inter-relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento é direta e imediata, mas que a aprendizagem coletiva é também responsável por gerar o desenvolvimento. Ao fazer referência às diferenças que existem na aprendizagem coletiva entre crianças e adultos, Vigotski (1935, p. 17) escreveu: “Яснее роль обучения как источника развития, обучения, создающего зону ближайшего развития, может быть выяснена при сопоставлении процесса обучения ребенка и взрослого” (O papel da **aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento**, a aprendizagem que cria a zona de desenvolvimento possível, pode ser esclarecido mais nitidamente comparando o processo de aprendizagem coletiva de uma criança e de um adulto).

foi, pelo menos parcialmente, resolvida ao se adotar a tese do sujeito como fonte (Puentes, 2023). Segundo Repkin (1997), nem o desenvolvimento e nem aprendizagem coletiva têm força geradora, quem gera é o sujeito. Ele gera o desenvolvimento, a aprendizagem interna e coletiva e a si próprio. O sujeito é o responsável pela relação que se estabelece entre sua aprendizagem coletiva e seu desenvolvimento mental.

Mas voltemos à questão anterior: como é que a aprendizagem entra nessa lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, como ela se relaciona, com o social, com a atividade, com o coletivo, com o indivíduo, com o intersíquico e com o intrapsíquico?

Essa questão só seria abordada e, digamos, parcialmente resolvida, em outro trabalho, bem menos conhecido,³⁴ escrito posteriormente por L. S. Vigotski para a Conferência Pan-Russa sobre Educação Pré-escolar realizada, provavelmente, entre 1933 e 1934. Estamos falando do texto “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, publicado na obra póstuma de L. S. Vigotski intitulada *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (Moscou/Leningrado, Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 20-32). Essa é a razão pela qual consideramos que, depois de “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, é o mais relevante quando se trata do estudo do tema que nos ocupa e, juntos, resultam essenciais para uma compreensão mais completa e coerente do problema.

Entre ambos trabalhos de L. S. Vigotski não há conexões evidentes, salvo a problemática, que é a mesma, assim como a análise dos níveis de desenvolvimento real e futuro da criança com base na teoria da zona de desenvolvimento possível. Ambos textos abordam a criança em idades distintas do desenvolvimento. O primeiro, trata da questão da relação do desenvolvimento mental e da aprendizagem coletiva na idade escolar, o segundo na idade pré-escolar. Além disso, no segundo texto a análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem coletiva carece de uma compreensão à luz da lei genética geral do desenvolvimento.

Assim, as relações e, sobretudo as complementaridades que existem entre ambos trabalhos não estão implícitas, o pesquisador precisa inferi-las. Essa é uma das razões

³⁴ Considerando o Google Scholar, a versão desse texto de L. S. Vigotski disponível só foi citada 87 vezes, o que significa que para cada 100 citações do artigo “Problemas da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, esse recebia 0,66 referências.

pelas quais, até o presente momento, seja tão pouco comum encontrar pesquisas procurando correlacionar os objetivos, o conteúdo e os resultados do primeiro artigo com o segundo. Essa falta de convergência impede a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental de L. S. Vigotski.

A análise do texto “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, em sua relação com o artigo “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, conduz a três considerações relevantes. Em primeiro lugar, considerar que existem erros no interior dos diferentes modos de compreensão adotados até hoje a respeito da concepção vigotskiana de aprendizagem; em segundo lugar, admitir que, como derivação desses problemas de compreensão indicado no primeiro ponto, cometeram-se, e ainda se cometem, numerosas e significativas imprecisões no trabalho de tradução da produção de L. S. Vigotski sobre o tema; em terceiro lugar, assumir como real a necessidade de continuar aperfeiçoando a lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Se bem o texto “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar” aprimora a lei genética geral, ao incorporar a atividade “coletiva” e “individual” no corpo da mesma, o trabalho “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar” esclarece que o termo “aprendizagem” na perspectiva vigotskiana não pode ser assumido como algo singular e genérico, mas plural e concreto, isto é, como “tipos, níveis, fases e variantes diferentes de aprendizagens”. A aprendizagem coletiva está ausente na definição do conceito da lei, mas se procurássemos inserir as formas de aprendizagens abordadas por Vigotski no segundo texto no interior da mesma, poderíamos concluir que para cada tipo de neoformação, cena, plano, atividade e categoria, corresponde uma modalidade específica de aprendizagem. Mais importante do que isso, que a aprendizagem coletiva, não só é assumida por Vigotski como o componente que garante a interconexão entre todos os outros, a partir da tese dos “períodos ótimos de aprendizagem coletiva”, mas também a fonte de todos eles (VIGOTSKI, 1935b). Vigotski (1935a, p. 16) já tinha reconhecido, nesse segundo texto, “o papel da aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento”. A respeito chegou a escrever:

Desse ponto de vista, a aprendizagem coletiva não é desenvolvimento, mas a aprendizagem coletiva bem organizada da criança conduz ao desenvolvimento

mental da criança, dá vida a toda uma série de processos de desenvolvimento que, fora da aprendizagem coletiva, seriam impossíveis em geral. A aprendizagem coletiva é, pois, um momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas da criança, não naturais, mas históricas (Vigotski, 1935a, p. 16, destaques nossos).

Visto dessa maneira, quando se trata da obra de L. S. Vigotski, a respeito da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem, não basta falar de “aprendizagem”, é necessário que se apure de que tipo de aprendizagem se fala, a depender do contexto no qual o termo é empregado, da neoformação que se desenvolve, da atividade no interior da qual emerge etc.

Desde nosso ponto de vista, é possível perceber, a partir do texto “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar”, que L. S. Vigotski estabelece, com base no fenômeno que analisa, dois tipos de aprendizagem, duas fases, três níveis e duas variantes. Dentro dos tipos de aprendizagem situa: I. aprendizagem individual; II. aprendizagem coletiva. No interior do segundo tipo posiciona as seguintes fases: 1. aprendizagem coletiva não escolar; 2. aprendizagem coletiva escolar. Na primeira fase fixa dois níveis: a) aprendizagem coletiva espontânea; b) aprendizagem coletiva espontânea-reativa. Na segunda fase estabelece um nível: c) aprendizagem coletiva reativa. Além disso, no interior da segunda fase (aprendizagem coletiva escolar) introduz, em razão do modo como se organiza esse processo e os modos de transfência ao indivíduo a experiência socialmente desenvolvida, duas variantes: i) aprendizagem coletiva baseada no ensino e, ii) aprendizagem coletiva baseada na atividade.

O termo “aprendizagem individual” aparece expresso no texto com a palavra russa “учение” ou, na sua substituição, por “усвоение” e suas derivações. Os mesmos são empregados poucas vezes, não apenas nesse texto em específico, mas ao longo de sua obra, e isso se deve ao fato de que o foco de L. S. Vigotski esteve, no fundamental, no estudo do segundo tipo de aprendizagem. O autor não define o conceito de “учение”, mas Davidov (1996, p. 252, tradução e destaques nossos), seis décadas depois, faria isso com as seguintes palavras: “A **учение** está relacionada com o **esforço individual da pessoa** durante a assimilação de um ou outro conteúdo”.

Para L. S. Vigotski, como também foi depois para V. V. Davidov, “учение” significava o “esforço individual da pessoa” que tenta assimilar ou estudar alguma coisa. Aliás, Vigotski não, mas Davidov (1996) empregaria numerosas vezes o termo russo “учением отдельных” que, literalmente, denota “aprendizagem individual”. Por fim,

podemos afirmar também que a “учение”, ou a aprendizagem individual, foi entendida como sinônimo de “assimilação”. Isto é, falar de aprendizagem individual era falar de assimilação. A respeito, Davidov (1996, p. 252, tradução e destaques nossos) escreveu: “Na aprendizagem coletiva, **o processo de aprendizagem individual (ou assimilação)** é o principal, uma vez que o esforço dos professores está orientado para a organização proposital desse processo primário”.

Sem ignorar a relevância do estudo psicológico do processo de aprendizagem de um indivíduo em particular, L. S. Vigotski focou na pesquisa da aprendizagem na forma de “обучение”, isto é, naquele tipo específico de aprendizagem que acontece na relação com outras pessoas. Dito de maneira diferente, Vigotski centrou seu trabalho na análise, não da aprendizagem individual de uma pessoa específica no interior de um grupo social, mas na aprendizagem desse grupo como coletivo social que aprende colaborativamente.

O termo “aprendizagem coletiva”, por sua vez, aparece no texto com a palavra russa “обучение”. Diferentemente de “учение”, ele é utilizado numerosas vezes, mas Vigotski também não o define. A aprendizagem coletiva foi entendida como o processo no qual participam outras pessoas na sua organização; como a interação entre os alunos e o professor; como a relação entre a aprendizagem individual e o esforço profissional do professor. Davidov (1996, p. 252, tradução e destaques nossos) se ocuparia de fazer isso décadas mais tarde:

a **aprendizagem coletiva** envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo [de aprendizagem individual]. Na escola, essas “outras pessoas” são os professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem individual dos alunos. A **aprendizagem coletiva** é a **interação entre os alunos e o professor**, a relação entre a aprendizagem individual e o esforço profissional do professor (se esse último for interpretado através do conceito de “atividade”, então a aprendizagem coletiva pode ser caracterizada como a relação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica).

A “aprendizagem coletiva”, de acordo com Vigotski (1935b) pode ter duas fases, ou seja, “aprendizagem coletiva não escolar” e “aprendizagem coletiva escolar”, respectivamente. Essa é a razão pela qual, umas vezes utilizava o termo russo “обучение”, para se referir à aprendizagem coletiva na idade não escolar, e em outras “школьного обучения”, para fazer menção à aprendizagem coletiva que acontece na idade escolar. Ao fazer essa distinção, Vigotski estava considerando ambas aprendizagens bastante diferentes, como resultado das variações significativas da idade mental e,

sobretudo, como resultado da intencionalidade. De acordo com ele, o que distingue a “aprendizagem coletiva escolar”, de outras formas de aprendizagem coletiva, é a sua intencionalidade. Esse tipo de aprendizagem dispõe de quatro características ou qualidades essenciais: 1) está orientado para objetivos específicos; 2) as ações que a criança realiza são voluntárias ou conscientes; 3) o processo de assimilação passa a ser predominante, ou seja, passa a ser o propósito central do processo, enquanto nas outras formas de aprendizagem coletiva é um mero subproduto; 4) a criança aprende na instituição educacional, sobretudo com a ajuda do professor.

Ao abordar o programa do jardim de infância, na idade pré-escolar, considerado um período de transição entre a aprendizagem coletiva não escolar e a aprendizagem coletiva escolar, L. S. Vigotski faz referência ao caráter intencional desse processo.

Se você está se perguntando quais são os requisitos que um programa de jardim de infância deve atender para se adequar às características de uma criança na **idade pré-escolar**, então a resposta, me parece, será a seguinte. Esse programa deve ter as duas qualidades difíceis de conectar que se indicam a continuação. Primeiro, deve ser construído de acordo com algum **tipo de sistema que oriente a criança em direção a um determinado objetivo**, dando certos passos a cada ano nesse rumo. Esse programa deve ser semelhante ao programa escolar no sentido de que deve ser um ciclo único e sistemático de formação geral. Ao mesmo tempo, deve ser o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança numa sequência que responda tanto a seus interesses emocionais quanto às peculiaridades do seu pensamento relacionado com as representações gerais (Vigotski, 1935b, p. 28, destaques nossos).

A respeito do caráter voluntário ou consciente das ações que a criança realiza dentro da aprendizagem escolar da linguagem escrita, e a sua relação com um objetivo, Vigotski (1935f, p. 100, destaques nossos) escreveu: “Seria equivocado pensar que apenas a linguagem escrita exige **ação voluntária**. Qualquer transmissão de pensamentos,³⁵ que leve em conta um **objetivo específico**, exige uma **ação voluntária**”.

Por fim, sobre as diferenças existentes entre a aprendizagem coletiva não escolar e escolar, a respeito das variações significativas da idade escolar, Vigotski (1935b, p. 20-21, destaque nosso) escreveu:

Cada idade se caracteriza pela **relação diferente** que se estabelece entre o **caráter do trabalho educacional e formativo**, por um lado, e o **desenvolvimento mental** da criança, por outro. Para responder brevemente à

³⁵ O termo “transmissão de pensamento” não corresponde ao padrão adotado por Vigotski em sua obra. O autor jamais considerou que o pensamento pudesse ser transmitido, por isso se supõe tratar-se de um erro cometido pela pessoa responsável do trabalho de transcrição da conferência.

pergunta sobre as especificidades desse trabalho na idade pré-escolar, permito-me fazer isso comparando o programa em uma instituição pré-escolar com o da escola.

A partir dessa citação, Vigotski (1935b) apresenta as características específicas do programa em uma instituição pré-escolar e em uma escolar. As diferenças, como afirmamos antes, são bem marcantes. Na idade infantil, o foco deve estar no desenvolvimento da percepção, memória e generalização. Na idade pré-escolar, especificamente, o programa deve ser semelhante ao escolar, no sentido de que precisa responder a um ciclo único e sistemático de formação geral. O conteúdo fundamental deve ser o desenvolvimento da generalização, ao mesmo tempo que precisa continuar a ser o programa da própria criança, ou seja, “deve ser apresentado à criança numa sequência que responda tanto a seus interesses emocionais quanto às peculiaridades do seu pensamento relacionado com as representações gerais” (Vigotski, 1935b, p. 29).

Na idade escolar, por sua vez, o conteúdo deve ser o desenvolvimento do pensamento teórico. De acordo com Vigotski (1935e), uma das funções que desempenha um papel relevante, nessa idade, no desenvolvimento mental da criança parece ser o pensamento, especialmente os conceitos cotidianos e científicos. A aprendizagem coletiva desses conceitos só é possível a partir de uma lógica totalmente diferente a como se aprende antes da escola. O método geral de aprendizagem coletiva na idade escolar é aquele que reproduz o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Mas voltemos novamente aos três níveis que integram a aprendizagem coletiva, isto é, àqueles dois que englobam a aprendizagem coletiva não escolar e o outro que configura a aprendizagem coletiva escolar. De acordo com Vigotski (1935b), o primeiro nível faz referência à aprendizagem da criança até os 3 anos de idade, tem o nome de “aprendizagem coletiva espontânea” e está caracterizado pelo fato de que, a essa idade, a criança aprende de acordo com seu próprio programa. Vigotski (1935b, p. 21, destaque nosso) explica muito bem quando se refere à aprendizagem coletiva da linguagem oral.

Isso se observa no exemplo da linguagem oral. A sequência de etapas pelas quais a criança passa, a duração de cada etapa em que permanece, não está determinada pelo programa da mãe, mas principalmente pelo que a criança absorve do ambiente. Com certeza, o desenvolvimento da linguagem muda a depender de se a criança terá uma linguagem oral rica ou pobre ao seu redor, contudo o programa de aprendizagem coletiva da linguagem oral é determinado por ela mesma. Esse tipo de aprendizagem coletiva se chama **espontânea**. Nesse caso, a criança aprende a linguagem escrita de maneira diferente a como aprende aritmética na escola.

O segundo nível de aprendizagem coletiva acontece entre os 3 e 6 anos de idade da criança, leva o nome de “aprendizagem coletiva espontânea-reativa” e se caracteriza pelo fato de que a aprendizagem coletiva da criança ocupa um lugar de transição entre o primeiro e o terceiro nível, isto é, entre a primeira e segunda fase do segundo tipo de aprendizagem coletiva.

Por fim, o terceiro nível de aprendizagem coletiva tem lugar depois dos 6 anos de idade, quando a criança inicia na escola, recebe o nome de “aprendizagem coletiva reativa”³⁶ e se dá quando a mesma aprende na instituição educacional com ajuda do professor. Segundo Vigotski (1935b, p. 21):

Aqui, a proporção do programa da própria criança é insignificante em comparação com o programa que lhe é oferecido, assim como a proporção do programa da mãe é insignificante em comparação com o próprio programa da criança pequena.

Ao se referir aos três níveis de aprendizagem coletiva, Vigotski (1935b) diria que, se bem na primeira infância a criança faz no processo de aprendizagem coletivasó o que coincide com seus interesses e na idade pré-escolar o que quer, mas quer o que o professor deseja, na idade escolar pode fazer o que o professor aspira. Vejamos no quadro 1 como se comportam os tipos, as fases, os níveis e as variantes de aprendizagem.

Quadro 1. Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem.

Tipos	Fases	Níveis	Variantes
Aprendizagem individual	-	-	Aprendizagem reflexo-associativa
			Aprendizagem com base na atividade³⁷
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	-
		Aprendizagem coletiva espontânea-reativa	-
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vigotski (1935b) e Davidov (1996).

³⁶ No texto intitulado “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar”, Vigotski (1935a, p. 11-12) tinha definido a aprendizagem coletiva escolar como o processo “que se ocupa da assimilação dos fundamentos do conhecimento científico”.

³⁷ L. S. vigotski não estabeleceu essas variantes de aprendizagem individual, Davidov (1996).

As variantes da aprendizagem individual estabelecidas por Davidov (1996) se correlacionam com as da aprendizagem coletiva estabelecidas, sessenta anos antes, por Vigotski (1935b). A cada tipo de aprendizagem coletiva corresponde outra individual: a aprendizagem coletiva baseada no ensino provoca e guia a aprendizagem reflexo-associativa, enquanto que a aprendizagem coletiva na atividade conduz à aprendizagem igualmente baseada na atividade. Não há, e nem pode haver, atividade mental naquela criança que participa de um processo coletivo de aprendizagem que não esteja baseado nessa forma de organização da assimilação, ou seja, na atividade.

Agora, uma análise que sobreponha os tipos de aprendizagem, suas fases, níveis e variantes às funções, cenas, planos, atividades e categorias que integram a lei genética geral de L. S. Vigotski, permitirá visualizar como todos esses elementos ou componentes, que configuram distintos processos, integram-se dialeticamente para dar lugar à emergência de um novo processo aqui chamado de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Observa-se como a cada função, cena, plano, atividade e categoria corresponde um tipo específico de aprendizagem individual e coletiva, a depender da idade mental da criança e da intencionalidade do programa, seja ele seu, seu e do professor ou do professor (Quadro 2).

Quadro 2. Lei genética fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Função	Cena	Plano	Categoria	Atividade	Tipo de aprendizagem
Função 1 (Ex. memória)	Cena 1	Social (externo)	Interpsíquica	Coletiva	Coletiva (обучение)
Função 1 (Ex. memória)	Cena 2	Psicológico (interno)	Intrapsíquica	Individual	Individual (учение)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vigotski (1935b).

Da lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores de L. S. Vigotski deriva uma tese essencial: a aprendizagem individual e coletiva que contribuem com o desenvolvimento estão sempre relacionadas com o tipo específico de atividade que realiza a criança, seja ela coletiva ou individual. Fora da atividade, as duas formas de aprendizagem perdem o poder de agir como força motriz do desenvolvimento.

Desde a década de 1920, L. S. Vigotski já compreendia muito bem que, além da aprendizagem coletiva escolar que desenvolve, vinculada à atividade coletiva e

individual, existia também, a depender da forma de organização, outro tipo de aprendizagem coletiva escolar que não só é inócua ao desenvolvimento psíquico da criança, mas também prejudicial em determinadas condições de educação e de formação. Em *Psicologia Pedagógica* (1926), ele chegou a estabelecer que, a depender dos objetivos, do conteúdo, dos métodos e das formas de organização, podiam existir dois tipos de aprendizagem escolar: (1) “aprendizagem coletiva escolar baseada na ação” (na época ele ainda não utilizava o termo “atividade”); (2) “aprendizagem escolar baseada no ensino”.

Na obra em questão, Vigotski (2003) não apenas estabeleceu essas duas formas de aprendizagem coletiva escolar, mas também fez uma caracterização de cada uma delas. Segundo seu ponto de vista, na “aprendizagem coletiva escolar baseada no ensino”, o foco está na memorização de conteúdos prontos, pelo que se sustenta na percepção, na instrução e na transmissão. De acordo ele, aqui o professor assume o papel de instrutor. Nessa perspectiva, reforça-se de maneira desmedida o momento da percepção, “transformando o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios” (Vigotski, 2003, p. 76).

No prólogo para o livro de Edward L. Thorndike, *The principles of teaching based on Psychology* (Os princípios do ensino baseados na Psicologia, 1906), L. S. Vigotski criticou a posição do psicólogo norte-americano para quem o professor continuava sendo a instância suprema, o motor principal do processo pedagógico, a fonte de luz e de ensino. A esse respeito ele escreveu:

A educação vai dirigida do professor ao aluno, mantendo um caráter profundamente individualista: **memoriza**, segundo a expressão de um autor, um duelo pedagógico entre o professor e o discípulo (Vigotski, 1997, p. 147).

Na perspectiva da aprendizagem coletiva escolar baseada no ensino descrita, a criança é “o recipiente vazio que o processo enche com o vinho ou a água de suas aulas” e o professor “a bomba que transfere os conhecimentos aos educandos” (Vigotski, 1997, p. 159). Uma das maiores deficiências dessa concepção de aprendizagem coletiva está em sua incapacidade para contribuir no desenvolvimento das necessidades, motivos, interesses e desejos que levam uma criança a realizar por si mesma a ação de aprender. Vigotski (2003, p. 296) escreveu que “as aulas do professor podem ensinar muito, mas só

inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada”.

O modelo de aprendizagem coletiva baseado no ensino tem como conteúdo um conjunto de conceitos empíricos e de habilidades específicas que são transmitidas do professor ao aluno pela via do método expositivo ou explicativo ilustrativo. O objetivo fundamental desse tipo de proposta é a aquisição de conhecimentos que alteram a criança apenas do ponto de vista quantitativo, agregando novos valores a uma qualidade mental ou psíquica já madura.

Na sua crítica, Vigotski (2003, p. 296) chama a atenção para a necessidade de superar o modelo de professor enquanto instrumento da educação. Segundo ele, esse tipo de profissional desempenha o “papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica”, que transmite, dá aulas, explica, expõe:

Quando o professor **dá uma aula** ou **explica uma lição**, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que **expõe** apenas fragmentos de algo preparado, **ele deixa de ser professor** (Vigotski, 2003, p. 296, destaques nossos).

Numerosas passagens de *Psicologia Pedagógica* (1926) também fazem alusão à aprendizagem coletiva baseada na atividade. O embrião dessa concepção está no uso, no próprio corpo da obra, do termo “ação” para fazer referência ao fato de que o desenvolvimento mental da criança depende das condições adequadas de aprendizagem coletiva que se criam, as quais impõem o uso da atividade individual e coletiva que, de maneira simultânea e colaborativa, são realizadas pelas pessoas que participam do processo. Vejamos só algumas citações:

A escola científica é, sem qualquer sombra de dúvida, uma ‘**escola de ação**’, segundo a expressão de Lay (Vigotski, 2003, p. 76).

...a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico [...] **não se pode educar a outrem** [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em organismo alheio, **só e possível educar a si mesmo**, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (Vigotski, 2003, p. 76, destaque nosso).

O aluno se auto educa [...] Para a educação atual não é tão importante **ensinar** certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles.

Da mesma maneira que não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, **a aquisição do**

conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (Vigotski, 2003, p. 296).

Observemos como, desde a década de 1920, pouco mudou no pensamento de L. S. Vigotski a respeito dessa questão. A única coisa que ele fez foi resolver, mais tarde, na década de 1930, o problema da aprendizagem coletiva baseada na atividade de um modo totalmente novo a como aparecia em *Psicologia Pedagógica*. Entretanto, em princípio, tudo continuou igual, porque mesmo nessa obra Vigotski insistia que “caminhar” “só pode ser aprendido com os próprios pés”, “não se pode aprender a nadar permanecendo na margem”, “é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar”, que a escola deveria ser uma “escola de ação”, que se deveria ajudar uma criança aprender a pensar, e não a enchê-la de conhecimentos.

É importante reconhecer que a aprendizagem coletiva escolar baseada na atividade, por sua vez, modifica toda a concepção de educação comumente estabelecida. Esse tipo de aprendizagem coletiva escolar começou a ser concebido por L. S. Vigotski a partir de 1927/28, quando ele, em colaboração com um conjunto de discípulos, empreendeu os primeiros estudos experimentais. O resultado dessas pesquisas permitiu elaborar as principais disposições do que, posteriormente, identificou-se com o nome de “teoria histórico-cultural”, isto é, a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (atenção, linguagem, memória voluntária, raciocínio lógico, imaginação, fantasia, pensamento teórico etc.), que têm origem social, cultural e histórico, que são mediadas por ferramentas especiais que surgem ao longo da história humana como, por exemplo, os signos.

Entretanto, é certo que só dois ou três anos antes de sua morte L. S. Vigotski teve a ideia que o objetivo do processo de aprendizagem coletiva é a formação de vários tipos de atividade da criança. Em seu livro *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*, manuscrito de 1930 e que, no entanto, permaneceu sem publicar por mais de cinquenta anos (Vygotsky, 2008), aborda a conexão entre o instrumento e o signo, a inteligência prática e a verbal. Nessa obra, Vigotski chega, pela primeira vez, ao conceito de atividade. Sobre a mesma afirmou que era orientada para objetivos, especialmente motivada, continha uma estrutura psicológica interna e podia ser de dois tipos: prática ou simbólica (posteriormente seria identificada como teórica). Contudo, nessa obra, L. S. Vigotski ainda não utilizava o termo “atividade” de forma consistente. Continuava a se referir a “ação” ou mesmo a “operação”. O termo em si ainda não tinha sido totalmente

dominado por ele. Aliás, na ex-União Soviética, esse vocábulo pertencia ao notável psicólogo, dos anos 1920, Mikhail Yakovlevich Basov,³⁸ que se ocupou de popularizá-lo. Basov foi o primeiro a falar da estrutura da atividade, embora a entendesse de forma completamente diferente de L. S. Vigotski. Na época, ainda a palavra “atividade” não constava do “Dicionário Psicológico” de Vigotski (Leontiev, 1990).

No mesmo ano, L. S. Vigotski escreve outro trabalho relevante intitulado “A conexão entre a atividade laboral e o desenvolvimento intelectual da criança” (1930), em que considera o comportamento “do ponto de vista da composição, estrutura e modo de atuação”. E, simultaneamente, preparava o próximo volume de *Pedologia do adolescente*, publicado em 1931. Nesse segundo trabalho está o conceito de atividade e a ideia claramente expressa de que o pensamento da criança, e toda a psique, estão enraizadas em sua atividade prática, no “processo de domínio prático da realidade”. Aqui revela o mecanismo interno desse “domínio prático da realidade”.

A aprendizagem coletiva, baseada na atividade, é externa, social, intencional, consciente, interpéssica e colaborativa. L. S. Vigotski não avançou de maneira significativa na definição dessa modalidade de aprendizagem e nem em relação com seu conteúdo, estrutura e processo de desenvolvimento. Isso só se tornaria trabalho de pesquisa experimental sob a responsabilidade de seus alunos, discípulos, seguidores e colaboradores, quase trinta anos depois, na segunda metade da década de 1950, pelos representantes dos diferentes sistemas psicológicos e didáticos desenvolvimentais que surgiram ao longo das repúblicas que integravam a ex-União Soviética (Davidov, 1996; Puentes; Longarezi, 2020).

Em síntese, essa nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski confirma a necessidade de uma análise crítica das traduções de sua obra no contexto brasileiro, assim como a pertinência de traduzir novamente as produções que estão vinculadas com a problemática da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, em especial o livro intitulado *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935).

³⁸Mikhail Yakovlevich Basov (1892-1931) foi um notável psicólogo russo e soviético, nascido na cidade de Leningrado, que ficou famoso por ter sido um dos fundadores da psicologia russa, pedologia, psicologia pedagógica e psicologia da personalidade. É autor e pioneiro no interior da psicologia multinível na ex-União Soviética, da psicologia da atividade, da personalidade e a teoria psicológica do desenvolvimento do sujeito em vários tipos de atividade (criativa) e comunicação. Escreveu e publicou obras importantes como, por exemplo, *A vontade como objeto da psicologia funcional* (2007), *Experiência de estudo objetivo da infância* (1924), *Personalidade e profissão* (1926).

Visto dessa maneira, parece errado todo intento por verter para à língua portuguesa os termos russos empregados por L. S. Vigotski, “учение” e “обучение”, no sentido de ensino, transferência, transmissão, instrução ou ensino-aprendizagem. Vigotski jamais os utilizou como tal. Quando ele queria se referir a esses cinco processos que acabamos de mencionar usava as expressões russas apropriadas, isto é, “научить” (ensinar), передача (transferir), “инструктировать” (instruir), “передавать” (transmitir), “Преподавание” (ensino).

Outra questão essencial que é preciso considerar, quando se traduz o termo “обучение”, é que o mesmo não pode ser vertido para o português de maneira literal, descolado do lugar que ocupa no texto. “Обучение” não teve um significado inequívoco no interior da psicologia histórico-cultural, ou seja, não foi evidente, explícito ou manifesto. Pelo contrário, foi ambíguo, indefinido e vago, porque é uma palavra polissêmica, que só adquire significado a partir de dois critérios: em primeiro lugar, com base na concepção teórica no interior da qual se emprega; em segundo lugar, assentada no contexto da frase em meio da qual aparece. O próprio Vigotski (1995, p. 139, tradução e destaques nossos) fez questão de se referir a esse problema.

Antes de passar à gênese das formas superiores da conduta, devemos esclarecer o próprio conceito de desenvolvimento tal como foi feito nos capítulos dedicados à análise e estrutura dos processos psíquicos superiores. Devido à profunda crise da psicologia, **todos os conceitos se tornaram polissêmicos e confusos, e se modificam segundo o ponto de vista básico que escolhe o pesquisador** sobre o objeto. Nos diversos sistemas da psicologia orientados a desiguais princípios metodológicos, as categorias fundamentais da pesquisa, incluída a gênese, adquirem distinto significado.

A “обучение” umas vezes aparecia como aprendizagem coletiva, em outras como aprendizagem coletiva escolar, aprendizagem coletiva pré-escolar, aprendizagem coletiva baseada no ensino, aprendizagem coletiva baseada na atividade, aprendizagem coletiva espontânea, aprendizagem coletiva reativa, aprendizagem coletiva espontânea-reativa etc. O estudioso da teoria precisa estar atento a essas mudanças para não cair em deturpações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese procura fazer dois aportes nos campos da psicologia pedagógica e da didática desenvolvimental. Em primeiro lugar, a tradução da coleção de trabalhos de L. S. Vigotski intitulada *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*, publicada postumamente, em 1935. Em segundo lugar, a análise dos aportes teóricos do autor nessa obra, sobretudo no campo dos problemas que relacionam o desenvolvimento mental e aprendizagem coletivo onde Vigotski foi pioneiro.

Essa é a primeira vez que o livro é traduzido integralmente para o português. Mas esse não é o aspecto mais relevante da tradução, seu mérito e novidade maiores estão no modo como esse trabalho foi realizado. Além de resgatar-se a estrutura integral e original do livro, que imprimiram seus editores D. B. Elkonin, L. V. Zankov e Zh I. Shif, com a incorporação do capítulo intitulado “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”; de adicionar-se um número significativo de notas explicativas, sobretudo relacionadas aos autores citados por L. S. Vigotski, procurou-se dar um tratamento especial ao processo de tradução de um conjunto de termos utilizados por Vigotski na obra e que são essenciais para a compreensão de seu pensamento como, por exemplo, “обучение” (aprendizagem coletiva), “учение” (aprendizagem individual), “обучением школьным” (aprendizagem coletiva escolar), “обучение реактивный” (aprendizagem coletiva reativa), “обучения спонтанным” (aprendizagem coletiva espontânea), “обучение спонтанно-реактивным” (aprendizagem coletiva espontânea-reativa), “психическое развитие” (desenvolvimento psíquico), “умственное развитие” (desenvolvimento mental), “развивающее обучение” (aprendizagem coletiva desenvolvimental) etc.

Esse último aspecto forma parte do segundo aporte da presente tese. Ao mesmo se junta a análise que também foi realizada, em cinco capítulos independentes, da vigência do livro em questão, o processo de sua recepção no Ocidente, a história vinculada ao mesmo, o trabalho de tradução da obra de L. S. Vigotski, o trabalho específico de tradução da obra e as teses centrais de cada um de seus cinco capítulos.

Supõe-se que, a partir do trabalho que aqui se divulga, o livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem*, sai do lugar de uma produção vigotskiana quase totalmente desconhecida no Ocidente, sobretudo no Brasil, para um

escrito não só muito mais conhecido, mas também muito melhor contextualizado, muito melhor revisado e muito melhor analisado do ponto de vista de seus objetivos, conteúdos, resultados, aportes teóricos e limitações.

A tese também permite afirmar que o livro de L. S. Vigotski não só conservava o seu frescor e vigência científica de quando publicado em 1935, 1991 e 2003, mas também hoje, quase noventa anos depois de sua primeira edição, em primeiro lugar, porque algumas das limitações evidentes do pensamento de L. S. Vigotski não foram corrigidas por seus seguidores; em segundo lugar, porque muitos de seus principais aportes teóricos não foram devidamente considerados do ponto de vista prático na solução dos problemas vinculados à relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva.

Alguns dos conceitos mais relevantes produzidos por L. S. Vigotski no interior dessa problemática, como é o caso de Zona de Desenvolvimento Possível, são abordados, do ponto de vista teórico e experimental, desvinculados de outros conceitos também relevantes como, por exemplo, idade mental ideal, desenvolvimento mental ideal, sucesso absoluto, sucesso relativo, progresso escolar etc. Essa cisão compromete o rigor metodológico de qualquer pesquisa científica.

O último capítulo traz uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski que altera a visão tradicional que se tinha no Brasil, até o momento, dessa questão. A tese que se defende é que o termo “aprendizagem”, amplamente utilizada por Vigotski ao longo de sua obra, em lugar de ter um caráter monossêmico (um único significado ou sentido), tem uma natureza polissêmica (mais de um significado ou sentido). Em tal sentido, é errado todo esforço por traduzir para a língua portuguesa atribuindo a ele apenas um significado, pois sua acepção se altera a depender do contexto em que é empregada pelo autor.

No vocabulário psicológico-pedagógico vigotskiano há, especificamente, dois termos para se referir ao processo de “aprendizagem”: o primeiro é “учение” e o segundo “обучение”. Mas ambos não têm o mesmo significado, aquele faz alusão ao **esforço individual** da criança que tenta assimilar um ou outro tipo de conteúdo e este ao **esforço coletivo** de um grupo de crianças que tenta assimilar um ou outro tipo de conteúdo no interior de um processo que conta com a participação de outras pessoas em sua organização. Ao primeiro tipo pode-se dar o nome de “aprendizagem individual” e é interno, intrapsíquico. O segundo tipo pode ser chamado de “aprendizagem coletiva” e é externo, interpsíquico.

Essa tipologia jamais foi apresentada anteriormente no contexto das pesquisas brasileiras voltadas para o estudo da obra de L. S. Vigotski, especificamente do problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. No geral, os termos “учение” e “обучение” são traduzidos indistintamente, umas vezes como ensino e outras como aprendizagem; além disso, não recebem tratamento conceitual e nem se estabelece a relação intrínseca que há entre eles dentro da obra do autor.

A questão se torna ainda mais complexa pelo fato de que se ignora, ou não se leva em consideração, que, além dos tipos de aprendizagem já mencionados, Vigotski estabeleceu também, de maneira detalhada, fases, níveis e variantes. Em tal sentido, quando se trata do autor, além de “aprendizagem individual” e da “aprendizagem coletiva”, é preciso fazer referência também à: “aprendizagem coletiva não escolar”, “aprendizagem coletiva escolar”, “aprendizagem coletiva espontânea”, “aprendizagem coletiva espontânea-reativa”, “aprendizagem coletiva reativa”, “aprendizagem coletiva baseada no ensino” e “aprendizagem coletiva baseada na atividade”.

Juntando os tipos, as fases, os níveis e as variantes, Vigotski estabeleceu na sua obra, explícita ou implicitamente, nove formas diferentes que adota a aprendizagem. De todas essas formas, o autor considerou só uma com condições suficientes para atuar como força motriz do desenvolvimento mental da criança: estamos falando da aprendizagem coletiva que se baseia na atividade.

Dessa maneira, também resulta errado todo intento por traduzir ao português o termo russo “развивающее обучение”, como “ensino desenvolvimental”. Não apenas porque L. S. Vigotski jamais adotou o termo russo “обучение” com o significado de “ensino”, mas porque desde a sua perspectiva teórica o único processo com capacidade suficiente para guiar e estabelecer as condições necessárias ao desenvolvimento mental se baseia na aprendizagem coletiva que se realiza na atividade interna e externa.

Por fim, gostaríamos de afirmar que o presente trabalho, se bem não completa ou aperfeiçoa a lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas estabelecida por Vigotski, melhora a capacidade de compreensão da mesma ao adicionar às funções, cenas, planos, categorias e atividades, os tipos de aprendizagem com os quais esses aspectos se relacionam. A nossa linha de raciocínio nos leva a considerar que a cada função, cena, plano, categoria e tipo de atividade corresponde um tipo, uma fase, um nível e uma variante específica de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Orlando Fernández. Leonid Vladimirovitche Zankov: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra de seus principais representantes*. 2ª edição. Uberlândia; Edufu, 2015, p. 245-273.
- AQUINO, Pablíny Marques de; TOASSA, Gisele Toassa. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-19, maio-agosto, 2019.
- ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira (Org.). *Teoria Histórico-Cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. Marília: Editora Unesp, 2023.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BARROCO, Sonia Mari Shima. *Psicologia Histórico-Cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq*. In: ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira (Org.). *Teoria Histórico-Cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. Marília: Editora Unesp, 2023, p. 22-36.
- BEZERRA, Paulo. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p. 15-35.
- BLONSKI, Pavel Petrovich. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Educação, 1964.
- CASTRO, T.; MEDEANIC, S. *Dicionário português-russo*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
- DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalização na aprendizagem*. Moscou: Pedagógica, 1972.
- DAVIDOV, Vasili V. O conceito de atividade como base de pesquisa na escola científica de Lev S. Vigotski. (1996). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 297-313.
- DAVIDOV, Vasili V. Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. vigotski. (1996). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 315-327.

DAVIDOV, Vasili V. O problema da generalização nos trabalhos de L. S. Vigotski. (1972). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 229-248.

DAVIDOV, Vasili V. Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski. In: PUENTES, Roberto Valdés (Org.) *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 315-327.

DAVIDOV, Vasili V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 265-285.

DAVIDOV, Vasili V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996.

DAVIDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, A. K. O Conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 189-211,1981.

DAVIDOV, Vasili V.; RADZIHOVSKI, L. A. Teoria de L. S. Vigotski e abordagem da atividade em psicologia (parte I). (1980). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 249-270.

DAVIDOV, Vasili V.; RADZIHOVSKI, L. A. Teoria de L. S. Vigotski e abordagem da atividade em psicologia (parte II). (1981). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 271-296.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2. ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1996.

ELKONIN, Daniil B. Aprendizagem e desenvolvimento mental na idade escolar. (1989). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 217-226.

ELKONIN, Daniil B. Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo de aprendizagem. (1966). In: PUENTES, Roberto Valdés

(Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 53-103.

ELKONIN, Daniil B. Ensaio sobre o trabalho científico de L. S. Vigotski. (1989). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 133-176.

ELKONIN, Daniil B. L. S. Vigotski hoje. (1981). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 121-131.

ELKONIN, Daniil B. O conceito de L. S. Vigotski de desenvolvimento psíquico humano. (1989). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 177-216.

ELKONIN, Daniil B. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski. (1966). In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 104-119.

FAQUIM, Juliana Pereira S.; PUENTES, Roberto Valdés. Diferentes concepções de ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. *Revista Eletrônica da Reunião Anual de Ciência*, Uberlândia, v.1, p.1-11, 2011.

FRASER, Jennifer; YASNITSKY, Anton. Desconstruir la narrativa de victimización a Vygotski: una revisión de la prohibición estalinista” a la teoría Vygotskiana. In: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AQUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Eds). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016, p. 91-116.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Historical relevance of Vygotsy’s work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, Copenhagen, n. 1, p. 59-73, 2009.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRAVTSOVA, Elena Evguenieva. A inter-
repação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). *Lev Semionovitch Vigotski*. Psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 23-43.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra de seus principais representantes*. 2ª edição. Uberlândia; Edufu, 2015, p. 217-244.

LEONTIEV Alexei A. *L. S. Vigotski*. Livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível médio. Moscou: Educação, 1990, 158 p.

LEONTIEV, Alexei A. Avanço para o novo (atividade e aprendizagem. In: LEONTIEV, Alexei A. *L. S. Vigotski: livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível fundamental*. Moscou: Educação, 1990, p. 96-108.

LEONTIEV, Alexei N. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2007.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José C. A Prefácio. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didático do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 17-24.

LIMA, Juliana de Assis. “Obutchénie” na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. 2023. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8055>

LONGAREZI, André Maturano; REPKINA, Natalya V.; PUENTES, Roberto V. REPKIN, Vladimir V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin, Davidov e Repkin*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023. v. 20. 216p.

LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Galperin-Talizina*. 1. ed. Guarujá: Editora Acadêmica, 2021. v. 1. 276p.

LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.); Marco, Fabiana Fioreci de (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou*. 1. ed. Baurú: Mireveja, 2023. v. 18. 272p.

LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.); MARCO, Fabiana F. de (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou*. 1. ed. Baurú: Mireveja, 2023. v. 18. 272p.

- LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Antologia do ensino desenvolvimental*. Livro I. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022. v. 11. 316p.
- LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Antologia do ensino desenvolvimental*. Livro I. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017. v. 1. 242p.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Apresentação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 7-15.
- LURIA, Alexander R. *Mirando hacia atrás*. Madrid: Ediciones Norma S. A, 1979.
- MARTINS, João Batista; ISHIBASHI. Localizando Vigotski na história da psicologia soviética. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (Orgs.). *Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência*. Bauru: Mireveja, 2024, p. 81-120.
- PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 295 f. *Tese* (requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação). Brasília, fevereiro de 2010. Disponível em https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012, acesso 08 de maio de 2017
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Prefácio. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). *Lev Semionovitch Vigotski*. Psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 13-21.
- PUENTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F. Ensino desenvolvimental da atividade: introdução ao sistema zankoviano (1957-1975) *Linhas Críticas* (Online), Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019.
- PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1ª edição. São Carlos: Pedro & João, 2023a.
- PUENTES, Roberto Valdés *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2023b, v. 17. 348p.
- PUENTES, Roberto Valdés Puentes. Apresentação. In: PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João, 2023c, p. 9-11.

PUENTES, Roberto Valdés. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022a. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12438>

PUENTES, Roberto Valdés. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28–57, 2022b. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n1p28. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45171> Acesso em: 12 jun. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021a, p. 55-82.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021b, p. 31-54.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 48-70, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644437312>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 187-224.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, Uberlândia, 7(1), 1–38. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69012>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2023, v. 21, 354p.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da

atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 185-223.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos, 2021, p. 17-39.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 4(1), 201–242. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 4(1), 201–242. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Livro II. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2019. v. 1. 349p.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); MARCO, Fabiana Fioreci de (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Berlim*. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2022. v. 16. 216p.

REPKIN, V. V. O ser humano como sujeito da atividade. Palestra ministrada para professores do Centro Pedagógico “Experimental”, Riga, Letônia, 1997. (texto inédito).

REPKIN, Vladimir V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 363-403.

REPKIN, Vladimir V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 351-361.

- REPkin, Vladimir V; REPkin, Natalya V. O desenvolvimento da ideia de L. S. Vigotski de instrumentos psicológicos na obra de V. V. Davidov. In: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 331-345.
- REPkin, Vladimir Vladimirovich. *O que é a aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental*. Kharkov: [s. n.], 1992.
- REPkin, Natalya V. a Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes*. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 217-244.
- ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 1, p. 16-19, jan.-abr. 2019. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588>
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. Aproximaciones y distanciamentos entre J. Piaget y L. S. Vigotski con respecto al aprendizaje y al desarrollo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes*. São Carlos: Pedro & João, 2023a, p. 23-45.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. El lugar del concepto *Perezhivanie* en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia a la práctica educativa. In: DUBROVSKY, Silvia; LANZA, Carla (coords.). *Repezhivanie*. La potencia de un concepto vigotskiano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc, 2023b, p. 49-84.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. Significado y sentido de la crisis en la psicología a 95 años de la publicación de Vygotski. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, Lima, v. 8, enero-Diciembre, p. 59-72, 2022.
- THORNDIKE, Edward L. *Os princípios do ensino baseados na psicologia*. Nova York: AG Seiler, 1906.
- TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila. Introdução. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila (Orgs.). *Liev Semiónovitch Vigotski: psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023, p. 7-26.
- USHINSKI, Konstantin D. *Obras selecionadas*. Moscou, 1949.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. The problema of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (ed.). *The Vygotsky reader*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994, p. 338-354.

VAN DER VEER, René; YASNITSKY, Anton. Traducir a Vygotski: algunos problemas de la ciencia trasnacional vygotkiana. In: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AQUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Eds). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016, p. 201-237.

VIGOTSKI, L. S. Pré-história da linguagem escrita. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935e, p. 73-95. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79914>, acesso em 20 de junho de 2024.

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

VIGOTSKI, Lev S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935a, p. 3-19. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935b, p. 20-32. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Dinâmica do desenvolvimento mental dos alunos em conexão com a aprendizagem. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem[coletiva]: seleção de artigos*: Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935c, p. 33-52. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: seleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935d, p. 53-72. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, L. S. Pré-história da linguagem escrita. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935e, p. 73-95. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79914>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935f, p. 96-115. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935h, p. 116-134. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79916>, acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras reunidas*. Coleção em 6 volumes. Moscou: Pedagogia, volume 2, 1982, p. 260-280.

VIGOTSKI, Lev S. *Pesquisa psicológica selecionada*. Moscou: APN RSFSR, 1956.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. 1ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Edição e introdução de V. V. Davidov. Moscou: Pedagogia, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. *Antologia*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 15-38.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicología Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

VYGOTSKI, Lev S. Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. In: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N.; VYGOTSKI, Lev S. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, 1986, p. 23-39.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2ª edición. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997, p. 177-200.

VYGOTSKI, Lev S. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. 2ª edición. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997, p. 329-337.

VYGOTSKII, Lev S. Istorii razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii [A História do desenvolvimento das funções mentais/psíquicas superiores]. In: VYGOTSKII, L. S. *Vygotskii Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov*. Moscou: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960, p. 11-223.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexei N. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2007, p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev S. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. In: VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos*. (Edição de Michael Coll et al). Biblioteca de Bolsillo. Barcelona: Crítica, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. Interaction between Learning and Development (Interação entre aprendizagem e desenvolvimento). In: VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores)*. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1978a, p. 79-90.

VYGOTSKY, Lev S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. *Ciência psicológica e educação*, Moscou, v. 1, n. 4, p. 5-18, 1996a.

VYGOTSKY, Lev S. Prehistory of the development of written language. In: RIEBER, R. W. (Ed.) *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol 4. New York: Plenum Press, 1997, p. 131-148.

VYGOTSKY, LEV S. The Prehistory of Written Language (Pré-história da linguagem escrita). In: VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores)*. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press en 1978b, p. 105-119.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

YASNITSKY, Anton. Unidad en la diversidad: el círculo de Vygotski-Luria como una red personal informal de académicos. In: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Orgs.). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Miño y Dávila Editores, 2016, p. 67-90.

YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Nicolás. (Eds.). *Vygotski revisitato: una historia crítica de su legado y contexto*. Argentina: Miño y Dávila, 2016.

ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. (Eds.). *Vygotsky's notebooks: A selection*. New York: Springer, 2018.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте (A questão do multilinguismo na infância). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений* (Obras Reunidas): В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина.— М.: Педагогика, 1983, с. 326-338.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте (Aprendizagem e desenvolvimento na idade pré-escolar). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития ребенка* (Psicologia do desenvolvimento infantil) Москва: Эксмо-Пресс : Смысл, 2003, с. 349-366.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.— 480 с.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Предыстория развития письменной речи (Pré-história da fala escrita). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений* (Obras Reunidas): В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина.—М.: Педагогика, 1983, с. 177-200.

Segunda Parte
Desenvolvimento mental das crianças no processo de
aprendizagem coletiva: seleção de artigos

Lev S. Vigotski

Tradução:
Rosa Gevorkovna Nurijanyan
Roberto Valdés Puentes

CAPÍTULO I

O PROBLEMA DA APRENDIZAGEM COLETIVA E DO DESENVOLVIMENTO MENTAL NA IDADE ESCOLAR³⁹⁴⁰

A relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a questão mais central e fundamental, sem a qual os problemas da psicologia pedagógica e da análise pedológica do processo pedagógico não só não podem ser resolvidos corretamente, mas até mesmo formulados. Entretanto, esse é o aspecto mais obscuro e incompreensível de todos os conceitos básicos em que se baseia a aplicação da ciência do desenvolvimento da criança, à luz de seus processos de aprendizagem coletiva. A ambiguidade teórica dessa questão, com certeza, não significa que a mesma tenha sido completamente retirada do conjunto das pesquisas modernas relacionadas com esse aspecto. Nenhuma pesquisa concreta pode ignorar essa questão teórica central. Se a mesma continua sem ser resolvida do ponto de vista metodológico, significa apenas que as pesquisas concretas se baseiam em postulados teoricamente vagos, criticamente não ponderados, por vezes internamente contraditórios, inconscientes, premissas e soluções distantes a ela, que são, com razão, a fonte de toda uma série de equívocos.

Se tentarmos reduzir a uma única raiz as fontes de todos os equívocos e dificuldades mais profundas que encontramos nessa área, não seria um exagero afirmar que essa raiz comum é precisamente a questão que estamos discutindo. Nossa tarefa será descobrir as soluções teóricas inconsistentes e vagas do problema, que são a base da maior parte das pesquisas, examiná-las criticamente, sobre a base de uma série de pesquisas experimentais e considerações teóricas; trazer, pelo menos em seus traços mais básicos e concisos, uma solução mais correta do problema que nos interessa. Em essência, podemos resumir esquematicamente todas as soluções existentes para a questão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva da criança em três grupos principais, que tentaremos examinar individualmente na sua forma mais clara e completa.

O primeiro grupo de soluções proposto na história da ciência tem como centro a disposição sobre a independência dos processos de desenvolvimento infantil em relação

³⁹ O artigo foi escrito no ano letivo de 1933/34. [N.E.R.]

⁴⁰ Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 3-19. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79861>

com os processos de aprendizagem coletiva. A aprendizagem coletiva, nessas teorias, é considerada um processo puramente externo, que deve estar, de uma maneira ou de outra, em harmonia com o curso do desenvolvimento infantil, mas que em si mesmo não participa ativamente no desenvolvimento infantil, não muda nada nele, e, em vez disso, utiliza as conquistas do desenvolvimento que altera seu curso e muda sua direção. Pode ser emblemática dessa teoria o conceito extremamente complexo e interessante de [Jean] Piaget,⁴¹ que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil de maneira completamente independente dos processos de aprendizagem coletiva da criança.

É surpreendente e, até o momento, escapa à atenção da crítica, o fato de que os pesquisadores do desenvolvimento do pensamento do aluno partam da premissa básica da independência desses processos em relação com a aprendizagem coletiva escolar da criança. A inferência e a compreensão da criança, sua representação de mundo, a interpretação da causalidade física e do domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são consideradas pelo pesquisador como se esses processos se desenvolvessem por si mesmos, sem nenhuma influência da aprendizagem coletiva da criança.

Para Piaget, a utilização do método de pesquisa do desenvolvimento mental da criança com um material que exclui por completo não só toda a possibilidade de prepará-la para a solução de uma determinada tarefa, seja pelo estudo ou por qualquer outra forma, não é uma questão técnica, mas de princípios. Um exemplo típico que permite demonstrar todas as fortalezas e debilidades desse método, com perfeita clareza, pode ser qualquer das perguntas oferecidas por Piaget nas conversas clínicas com crianças. Quando se pergunta a uma criança de 5 anos “por que o sol não cai”, deseja-se afirmar que a criança não só não tem uma resposta pronta para essa pergunta, mas que, no geral, não pode dar uma solução satisfatória, inclusive tendo capacidades geniais. O sentido de formular essas perguntas completamente inacessíveis para a criança consiste em eliminar, por completo, a influência da experiência anterior, dos conhecimentos anteriores da criança, em fazer com que o pensamento da criança trabalhe em questões deliberadamente novas e inacessíveis para ela, com o fim de obter em sua forma mais pura as tendências do pensamento infantil em sua plena e absoluta independência dos conhecimentos, experiências e da aprendizagem coletiva da criança. Se continuarmos com o pensamento de Piaget e extrairmos conclusões de sua obra a respeito da aprendizagem coletiva, é fácil

⁴¹ Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. Chegou a ser considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. [N.T.]

perceber que se aproximam extremamente da formulação da pergunta que encontramos frequentemente em nossas pesquisas. Comumente, é necessário fazer frente à essa afirmação da questão sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva, que encontra sua expressão máxima e quase desfigurada em Piaget. Entretanto, não é difícil demonstrar que aqui só é levado a seu limite extremo e, por isso mesmo, ao absurdo.

Afirma-se muito frequentemente que a tarefa da pedologia, com respeito aos processos de aprendizagem coletiva, consiste em determinar em que medida a criança tem desenvolvido as funções, as formas de atividade, as capacidades mentais necessárias para assimilar certas áreas do conhecimento e adquirir determinados hábitos. Supõe-se que, para aprender aritmética, por exemplo, é necessário que a criança tenha a memória, a atenção e o pensamento suficientemente desenvolvidos. A tarefa do pedólogo é estabelecer até que ponto essas funções estão maduras para que a aprendizagem coletiva da aritmética seja possível.

Não é difícil perceber que isso permite a independência total dos processos de desenvolvimento dessas funções da aprendizagem coletiva, o que afeta inclusive a separação temporal de ambos processos. O desenvolvimento deve completar certos ciclos e devem amadurecer certas funções antes que a escola comece a ajudar a criança a aprender determinados conhecimentos e habilidades. Os ciclos do desenvolvimento sempre precedem os ciclos da aprendizagem coletiva. Por esse motivo, exclui-se, de antemão, toda possibilidade de formulação da questão do papel da aprendizagem coletiva no curso do desenvolvimento e da maturação das funções que se ativam no seu decorrer. O desenvolvimento e maturação são muito mais um requisito prévio do que o resultado da aprendizagem coletiva. A aprendizagem coletiva se constrói sobre o desenvolvimento, sem mudar nada em sua essência.

O segundo grupo de soluções a essa questão pode ser reunido, como em torno de seu centro, à volta das teses opostas que dizem que a aprendizagem coletiva é o mesmo que desenvolvimento. É a fórmula mais concisa e precisa que expressa a própria essência desse grupo de teorias, surgidas sobre bases muito distintas.

Recentemente, em nosso país, nos deparamos com o surgimento poderoso dessa teoria, essencialmente velha, baseada na reflexologia. A fórmula, segundo a qual a aprendizagem coletiva se reduz à formação de reflexos condicionados, seja na aprendizagem coletiva das letras, seja na aprendizagem coletiva de aritmética, em essência, significa o que foi afirmado anteriormente, isto é, que o desenvolvimento é a

educação dos reflexos condicionados, que o processo de aprendizagem coletiva se funde total e, indivisivelmente, com o processo de desenvolvimento infantil. De forma mais antiga e sobre uma base diferente, o mesmo pensamento foi desenvolvido por [William] James,⁴² que, ao distinguir, como o faz a reflexologia moderna, as reações inatas e adquiridas reduziu o processo de aprendizagem coletiva à formação de hábitos, identificando-o com o de desenvolvimento.

Visivelmente, pode parecer que esse ponto de vista é muito mais progressista que o anterior, já que se baseia na separação completa dos processos de aprendizagem coletiva e desenvolvimento, que concede à aprendizagem coletiva uma importância central no curso do desenvolvimento infantil. Contudo, a análise mais detalhada desse segundo grupo de decisões permite perceber que, apesar da aparente oposição em relação ao primeiro, eles coincidem no ponto principal e resultam ser muito similares entre si. “A educação das crianças - afirma James (1928) - pode ser melhor definida como a organização dos hábitos do comportamento adquiridos e inclinações para a ação”. O desenvolvimento também se reduz, em geral, à acumulação de todo tipo de reações. Toda reação adquirida, afirma James (1928), geralmente é uma forma mais complexa ou um substituto da reação inata que, no início, tendia a ser provocada por um determinado objeto. James (1928) chama essa tese de princípio geral subjacente a todo processo de aquisição, isto é, de desenvolvimento, e dirige toda a atividade do professor. Para James (1928), cada indivíduo é simplesmente um complexo vivo de hábitos.

A questão é: qual é a relação entre a pedologia e a pedagogia, a ciência do desenvolvimento e a ciência da educação sob esse ponto de vista? Resulta que essas relações, como duas gotas d’água, são similares às que a teoria anterior nos desenhou. A pedologia é a ciência das leis do desenvolvimento ou das aquisições de hábitos e, por sua vez, ensinar é uma arte. A ciência apenas indica os limites dentro dos quais as regras, a arte e as leis são aplicáveis, o que não deve ser violado por quem se dedica a esta arte. Vemos que, essencialmente, a nova teoria repete a velha. A base do desenvolvimento se concebe como um processo puramente naturalista, isto é, como um processo natural de complexificação ou substituição das reações inatas. Suas leis são leis naturais nas quais a aprendizagem coletiva não pode alterar nada, apenas indicar os limites que essa última

⁴² William James (1842-1910) foi um filósofo e psicólogo americano e o primeiro intelectual a oferecer um curso de psicologia nos Estados Unidos. James foi um dos principais pensadores do final do século XIX e é considerado por muitos como um dos filósofos mais influentes da história dos Estados Unidos enquanto outros o rotularam de “pai da psicologia americana”. [N.T.]

não deve ultrapassar. O fato de as reações inatas obedecerem às leis naturais em seu curso dificilmente precisa de confirmação. Mais importante é a afirmação de James (1928) de que o hábito é uma segunda natureza ou, como disse Belington,⁴³ dez vezes mais forte que a natureza.

É difícil expressar mais claramente essa ideia de que as leis do desenvolvimento continuam a ser consideradas, nesse grupo de teorias, como leis naturais que a aprendizagem coletiva deve considerar, mas é incapaz de alterar, assim como a técnica deve considerar as leis da física, ainda que a mais perfeita dela seja impotente na sua capacidade de mudar qualquer coisa na lei geral da natureza.

Entretanto, independentemente das semelhanças, há uma diferença essencial entre ambas teorias que pode ser mais evidente quando se presta atenção à relação temporal entre os processos de aprendizagem coletiva e os de desenvolvimento. Como temos observado anteriormente, o autor das teorias argumentou que os ciclos de desenvolvimento precedem os da aprendizagem coletiva. A maturação vai na frente da aprendizagem coletiva. O processo escolar vai na cola do desenvolvimento mental. Para a segunda teoria, ambos processos acontecem de maneira uniforme e paralela, de modo que cada passo na aprendizagem coletiva corresponde a um passo no desenvolvimento. O desenvolvimento acompanha a aprendizagem coletiva como a sombra acompanha o objeto que a projeta. Inclusive, essa comparação parece demasiado audaciosa para os pontos de vista dessa teoria, já que parte da fusão completa e da identificação dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem coletiva, sem distingui-los em absoluto e, por isso, sugere uma relação e dependência ainda mais estreita entre ambos processos. O desenvolvimento e a aprendizagem coletiva, nessa perspectiva, coincidem entre si em todos os pontos como duas figuras geométricas iguais quando se superpõem uma sobre a outra. Desde logo, toda questão relacionada com o que precede e com o que segue passa a ser inútil do ponto de vista dessa teoria e a simultaneidade, a sincronia, converte-se no dogma fundamental dos estudos desse tipo.

O terceiro grupo de teorias tenta superar os extremos de um e de outro ponto de vista, simplesmente combinando-os. Por um lado, o desenvolvimento é concebido como um processo independente de aprendizagem coletiva. Por outro, a aprendizagem coletiva em si mesma, no curso da qual a criança adquire toda uma série de novas formas de conduta, considera-se também idêntica ao desenvolvimento. Dessa maneira, criam-se

⁴³ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

teorias dualistas do desenvolvimento cuja representação mais nítida pode ser a doutrina de [Kurt] Koffka⁴⁴ sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo essa concepção, o desenvolvimento se baseia em dois processos de natureza distinta, ainda que relacionados, que se condicionam mutuamente. De um lado, a maturação, que depende diretamente do curso do desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, a aprendizagem coletiva, que, segundo a conhecida definição de Koffka, é também um processo de desenvolvimento.

Três pontos são novos nessa teoria. Em primeiro lugar, como já tem sido indicado antes, a vinculação de dois pontos de vista opostos cada um dos quais tem sido encontrado, separadamente, na história da ciência. O fato mesmo de sua vinculação na presente teoria sugere que esses pontos de vista não são opostos e nem se excluem entre si, mas que, no fundo, têm algo em comum.

O segundo ponto novo nessa teoria é a ideia da dependência mútua, a influência mútua dos dois processos principais a partir dos quais o desenvolvimento acontece. É certo que a natureza dessa influência mútua só aparece de maneira superficial no conhecido trabalho de Koffka, que se limita às observações mais gerais sobre a existência de uma conexão entre esses processos. Entretanto, como se pode entender dessas observações, o processo de maturação prepara e torna possível o processo de aprendizagem coletiva. O processo de aprendizagem coletiva, por sua vez, estimula e faz avançar o processo de maturação.

Por último, a terceira e mais importante novidade dessa teoria é a ampliação do papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento infantil. Nesse último ponto, devemos nos deter um pouco mais. O mesmo nos conduz a um velho problema pedagógico, que tem perdido sua força nos últimos tempos e que costuma ser chamado de problema da disciplina formal. Essa ideia, que encontrou sua expressão mais vívida no sistema de [João] Herbart,⁴⁵ reduz-se, como se sabe, ao fato de que se reconhece certo significado por trás de cada disciplina, no sentido do desenvolvimento intelectual geral

⁴⁴ Kurt Koffka (1886-1941) foi um psicólogo alemão, representante da Gestalt (escola de psicologia que surgiu no início do século XX na Austria e na Alemanha). Foi aluno de K. Stumpf. Em 1909 recebeu doutorado pela Universidade de Berlim. Tornou-se assistente na Universidade de Frankfurt. De 1911 a 1927 lecionou na Universidade de Giesse, onde escreveu a obra “O desenvolvimento da mente”. Ele foi o primeiro entre os psicólogos da Gestalt a abordar o problema da psicologia infantil, o que explica o interesse crescente de L. S. Vgotski por ele. [N.T.]

⁴⁵ João Frederico Herbart (Johann Friedrich Herbart) nasceu em Aldenburgo (Alemanha) no ano de 1776. Em 1805 foi professor de Filosofia em Goetingen e mais tarde em Königsberg (1809-1833). Morreu em 1841, após uma vida destinada à atividade acadêmica. Suas obras pedagógicas mais importantes são: Relatórios de um Preceptor, Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação, Esboço para um curso de Pedagogia, Lições Preliminares sobre Pedagogia etc. [N.T.]

da criança. As diferentes disciplinas, desse ponto de vista, têm um valor diferente no sentido do desenvolvimento mental da criança.

Como é de conhecimento de todos, a escola que se baseia nessa ideia, colocou na base da aprendizagem coletiva disciplinas como, idiomas clássicos, cultura antiga, matemática, supondo que, independentemente do valor vital de determinadas matérias de estudo, as disciplinas que têm maior relevância, do ponto de vista do desenvolvimento mental geral da criança, devem ser colocadas em primeiro plano. Como é de conhecimento, essa teoria da disciplina formal conduziu a conclusões práticas extremamente reacionárias no campo da pedagogia. E, até certo ponto, uma reação a isso foi o segundo dos grupos de teorias que examinamos, que tentava devolver à aprendizagem coletiva seu significado independente, em vez de considerá-la apenas como um meio de desenvolvimento infantil, apenas como uma ginástica, uma disciplina formal que deve treinar suas capacidades mentais.

Vários estudos que comprovam a inconsistência da ideia básica da disciplina formal têm sido realizados. Esses trabalhos têm demonstrado que a aprendizagem coletiva em uma área específica tem muito pouco impacto no desenvolvimento geral. Assim, [Robert] Woodward⁴⁶ e [Edward] Thorndike⁴⁷ descobriram que, menos de um terço dos adultos capazes de resolver com êxito a determinação do tamanho de um plano, utilizando uma forma conhecida, conseguiu o mesmo resultado na determinação de uma série de planos de diferentes tamanhos e formas. Gilbert, Fryer e Martin⁴⁸ demonstraram que os exercícios de reação rápida a um tipo de sinal têm pouco efeito sobre a velocidade da reação em outro tipo de sinal.

Outra série de pesquisas desse tipo poderia ser citada, cujos resultados são quase sempre idênticos. Precisamente, eles mostram que a aprendizagem coletiva especial em uma determinada forma de atividade afeta muito pouco em outra, inclusive até em uma forma de atividade bastante similar à primeira. A questão de saber se, segundo Thorndike, as reações parciais produzidas diariamente pelos alunos desenvolvem suas capacidades

⁴⁶ Robert S. Woodworth (1869-1962) foi um psicólogo americano que criou o teste de personalidade que leva seu nome. Formado em Harvard e Columbia, ele estudou com William James junto com outros psicólogos proeminentes como Leta Stetter Hollingworth, James Rowland Angell e Edward Thorndike. [N.T.]

⁴⁷ Edward Lee Thorndike (1874-1949) foi um psicólogo norte-americano que iniciou seus estudos de Psicologia na Universidade Harvard, Estados Unidos, onde foi discípulo de William James. Um dos aspectos da psicologia que particularmente o fascinava, era o estudo do aprendizado dos animais. [N. T.]

⁴⁸ Sem informações sobre os autores citados. [N.T.]

mentais no conjunto, é o problema da importância educativa geral das matérias de aprendizagem coletiva ou, em resumo, a questão da disciplina formal.

A resposta habitual dada por teóricos, psicólogos e pedagogos é que cada aquisição parcial, cada forma especial de desenvolvimento, melhora direta e uniformemente a capacidade geral. O professor pensava e atuava sobre a base da teoria de que a mente é um complexo de faculdades: o poder da observação, a memória, o pensamento etc., e todo aperfeiçoamento em uma dessas faculdades, é uma aquisição para todas as demais. Sobre a base dessa teoria, concentrar maior atenção na gramática latina significaria aumentar a capacidade de focar a atenção em qualquer objeto. A opinião geral é que as palavras: precisão, vivacidade, razoabilidade, memória, observação, atenção, concentração etc., significavam capacidades reais e básicas que mudam segundo o material com o qual operam; que essas capacidades básicas se alteram, em grande medida, pelo estudo de objetos individuais, que conservam essas mudanças quando se encaminham para outros campos. Assim, ainda segundo essa opinião, quando o indivíduo aprende a realizar bem alguma coisa, por intermédio de alguma conexão misteriosa, fará bem outras coisas que não guardam nenhuma relação com a primeira. Acredita-se que as faculdades mentais atuam independentemente do material com o qual operam. Inclusive, acata-se que o desenvolvimento de uma facultade conduz ao desenvolvimento de outras (Thorndike, 1925, p. 206-207).

Thorndike se opôs a esse ponto de vista e, sobre a base de uma série de estudos, tratou demonstrar a sua falsidade. Ele revelou a dependência entre formas de atividade e o material concreto com o qual operam. O desenvolvimento de uma capacidade parcial raramente significa o desenvolvimento de outras. Uma análise cuidadosa da questão mostra, afirma o autor, que a especificidade das habilidades é ainda maior do que parece com uma observação superficial. Por exemplo, se de uma centena de indivíduos se selecionam dez que apresentam a capacidade de detectar erros ortográficos ou medir longitudes, eles não manifestam melhores capacidades para determinar corretamente o peso de um objeto. Do mesmo modo, a rapidez e a precisão na operação de adição não estão, em absoluto, relacionadas com a rapidez e precisão na invenção de palavras com significados opostos às palavras dadas.

Esses estudos mostram que a consciência não é, evidentemente, um complexo de várias capacidades gerais: observação, atenção, memória, raciocínio etc., mas a soma de muitas capacidades individuais, das quais cada uma é, até determinado ponto, independente da outra e deve ser exercitada por si mesma. A tarefa de ajudar a criança a aprender não é a de desenvolver uma única capacidade de pensar isoladamente, mas de desenvolver muitas habilidades especiais de pensamento sobre diversos tipos de objetos.

Não consiste em mudar nossa capacidade geral de atenção, mas em desenvolver diferentes capacidades de concentração em diferentes tipos de objetos.

Os métodos que asseguram a influência da aprendizagem coletiva especial no desenvolvimento geral só funcionam por intermédio de elementos idênticos, ou seja, da identidade do material e da identidade do próprio processo. O hábito nos governa. Daí a conclusão natural de que desenvolver a consciência é desenvolver uma multiplicidade de faculdades parciais, independentes umas das outras; formar uma multiplicidade de hábitos parciais porque a atividade de cada faculdade depende do material com o qual essa opera. O aperfeiçoamento de uma função da consciência ou de um aspecto de sua atividade só pode afetar o desenvolvimento da outra na medida em que existam elementos comuns a ambas funções ou atividades.

O terceiro grupo de teorias que acabamos de mencionar se opõe a esse ponto de vista. Baseando-se nas conquistas da psicologia estrutural, que tem demonstrado que o processo mesmo de aprendizagem coletiva nunca se reduz à formação de habilidades, mas que implica uma atividade de ordem intelectual que permite transferir os princípios estruturais encontrados na solução de uma tarefa ou uma série de tarefas. Essa teoria afirma a tese de que a influência da aprendizagem coletiva nunca é específica. Ao aprender uma operação particular, a criança adquire a capacidade de formar estruturas de um tipo determinado, independentemente do material com o qual opera e dos elementos individuais que formam parte dessa estrutura.

Assim, a terceira teoria, como um momento essencial e novo, contém mais uma vez um retorno à concepção da disciplina formal e, por isso mesmo, entra em conflito com sua própria posição original. Como afirmamos anteriormente, Koffka repete a velha fórmula ao dizer que a aprendizagem coletiva é desenvolvimento. Mas como não compreende a aprendizagem coletiva em si enquanto processo de aquisição de habilidades e hábitos, então a relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento não é uma identidade nele, mas uma relação de natureza mais complexa. Se para Thorndike a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento coincidem em todos seus pontos como duas figuras geométricas quando se superpõem, para Koffka o desenvolvimento sempre resulta em um círculo mais amplo que a aprendizagem coletiva. A relação esquemática de ambos processos poderia ser denotada aqui por meio de dois círculos concêntricos, dos quais o menor simboliza o processo de aprendizagem coletiva e o maior o processo de desenvolvimento induzido pela aprendizagem coletiva.

A criança aprendeu a realizar uma operação. Desse modo, tem assimilado um princípio estrutural cujo âmbito de aplicação é mais amplo que as operações do tipo em que se tem assimilado. Por esse motivo, ao dar um passo na aprendizagem coletiva, a criança avança dois passos no desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento não coincidem.

As três teorias examinadas, ao resolver de maneira diferente a questão da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento, permitem, partindo delas, traçar uma solução mais correta da mesma questão. Consideramos que o ponto de partida para essa solução é o fato de que a aprendizagem coletiva da criança começa muito antes da aprendizagem coletiva escolar. Em essência, a escola nunca inicia do zero. Por exemplo, uma criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de entrar na escola já tem certa experiência em relação a quantidades, já teve que lidar com uma ou outra operação de divisão, as determinações de magnitude, adição e subtração; portanto, a criança possui sua própria aritmética pré-escolar, que só os psicólogos míopes poderiam passar batido e ignorar.

Uma pesquisa aprofundada manifesta que essa aritmética pré-escolar é extremadamente complexa, o que significa que a criança passa pelo caminho de seu desenvolvimento aritmético muito antes de começar a aprendizagem coletiva escolar de aritmética. É certo que essa pré-história pré-escolar da escolarização não significa a continuidade direta que existe entre uma e outra etapa do desenvolvimento aritmético da criança.

A linha da aprendizagem coletiva escolar não é uma continuidade direta da linha do desenvolvimento pré-escolar da criança em um campo determinado e, além disso, pode orientar-se para um lado em determinadas relações, inclusive pode estar dirigida de maneira oposta à linha do desenvolvimento pré-escolar. Contudo, independentemente do que trataremos na escola com a continuidade direta da educação pré-escolar ou com sua negação, não podemos passar por cima do fato de que a aprendizagem coletiva escolar nunca começa no vazio, mas sempre tem perante si uma etapa já definida do desenvolvimento infantil, que é realizada pela criança antes de ingressar na escola.

Além disso, achamos extremamente convincentes os argumentos de pesquisadores como [Carl] Stumpf⁴⁹ e Koffka, que tentam apagar a linha entre a

⁴⁹ Carl Stumpf (1848-1936) foi um filósofo e psicólogo alemão que estudou na Universidade de Würzburg, tendo sido aluno dos filósofos Rudolf Hermann Lotze e Franz Brentano. Recebeu também influência de Edmund Husserl, fundador da fenomenologia, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka,

aprendizagem coletiva escolar e a aprendizagem coletiva pré-escolar. Um olhar atento revelará facilmente que a aprendizagem coletiva não se inicia apenas na idade escolar. Koffka, tentando esclarecer aos professores as leis da aprendizagem coletiva infantil e sua relação com o desenvolvimento mental da criança, centra toda sua atenção nos processos de aprendizagem coletiva mais simples e primitivos, que atuam na idade pré-escolar.

Seu erro consiste em que, ao ver as semelhanças entre a aprendizagem coletiva pré-escolar e a escolar, não percebe nenhuma diferença entre elas, não vê a novidade especificamente introduzida pela aprendizagem coletiva escolar e parece tender, acompanhando Stumpf, a acreditar que essa distinção se limita unicamente ao fato de que, no primeiro caso, não se trata de uma aprendizagem coletiva sistemática da criança, e no segundo, sim. Parece que não se trata apenas de sistematização, mas também de que a escolarização introduz algo fundamentalmente novo no curso do desenvolvimento da criança. Entretanto, esses autores têm razão ao assinalar o fato indubitável de que a aprendizagem coletiva já existia muito antes da idade escolar. Em efeito, não aprende a criança a linguagem dos adultos? ao fazer perguntas e dar respostas, a criança não adquire toda uma série de conhecimentos, informações dos adultos? Ao imitar aos adultos e receber instruções deles sobre como deve atuar, a criança não desenvolve em si mesmo toda uma série de habilidades?

Sabe-se que esse processo de aprendizagem coletiva, do mesmo modo que ocorre antes da idade escolar, difere substancialmente do processo de aprendizagem coletiva escolar, que se ocupa da assimilação dos fundamentos do conhecimento científico. Mas mesmo quando a criança no período das primeiras perguntas aprende os nomes dos objetos ao seu redor, ela realmente passa por certo ciclo de aprendizagem coletiva. Portanto, a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez, na idade escolar, mas estão realmente interligados entre si desde o primeiro dia de vida da criança.

Por essa razão, a pergunta que devemos colocar-nos adquire dupla complexidade e se divide em duas questões distintas. Devemos compreender primeiro a relação que existe entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento em geral e depois compreender

cofundadores da psicologia da Gestalt. Em 1870, Carl Stumpf tornou-se docente de Filosofia na Universidade de Göttingen e, posteriormente, nas universidades de Würzburg (1873), de Praga (1879), Halle (1884) e Munique (1889). Autor de trabalhos experimentais sobre psicologia das sensações e percepções auditivas e especiais. Sob a influência de Brentano, ele apresentou a teoria das funções mentais em oposição aos fenômenos mentais. [N.T.].

quais são as características específicas dessa relação na idade escolar? Começemos com a segunda pergunta que nos permitirá elucidar a primeira, isto é, a que nos interessa. Para determinar isso nos centraremos nos resultados de algumas pesquisas que, do nosso ponto de vista, são fundamentais para todo nosso problema e permitem introduzir na ciência um novo conceito de extrema importância sem o qual o problema que examinamos não pode ser resolvido corretamente. Trata-se da chamada zona de desenvolvimento possível.

Que a aprendizagem coletiva, de uma forma ou de outra, deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança é um fato empiricamente estabelecido e comprovado muitas vezes que não pode ser questionado. Que a alfabetização pode começar a ajudar uma criança a aprender a ler e a escrever só a certa idade, que só a determinada idade a criança se torna capaz de aprender álgebra, isso nem sequer necessita de comprovação. Sendo assim, a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as oportunidades de aprendizagem coletiva constitui um fato inquestionável e fundamental do que podemos partir com segurança indubitável.

Contudo, só recentemente se chamou a atenção para o fato de que nunca nos podemos limitar a identificar apenas o nível de desenvolvimento, quando tentamos determinar a relação real do processo de desenvolvimento com as possibilidades de aprendizagem coletiva. Devemos precisar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento infantil sem o conhecimento dos quais não poderemos encontrar, em cada caso específico, a relação correta entre o curso do desenvolvimento infantil e as possibilidades de aprendizagem coletiva. Chamaremos o primeiro de nível de desenvolvimento atual da criança. Estamos falando do nível de desenvolvimento que as funções psíquicas atingiram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos.

Em essência, ao demarcar a idade mental de uma criança com a ajuda de testes, quase sempre tratamos com o nível de desenvolvimento atual. Contudo, a experiência mais simples mostra que esse nível de desenvolvimento específico ainda não determina com suficiente plenitude o estado de desenvolvimento infantil no momento presente. Imaginemos que se examinam duas crianças e se determina que a idade mental de ambas é de 7 anos. Isso significa que ambas resolvem tarefas acessíveis a crianças dessa idade. Entretanto, quando procuramos estimular essas mesmas crianças a avançar na resolução dos testes, observamos que há uma diferença significativa entre elas. Uma, com a ajuda de perguntas sugestivas, exemplos, demonstrações, resolve facilmente os testes que estão dois anos à frente de seu nível de desenvolvimento. A outra, só resolve os testes que estão apenas seis meses além de seu nível.

Aqui, nos deparamos diretamente com o conceito central, necessário para determinar a zona de desenvolvimento possível. Esse conceito central, por sua vez, está relacionado com a reavaliação do problema da imitação na psicologia moderna.

Antes a opinião estabelecida considerava irredutível a ideia de que só a atividade independente, mas não a imitação, poderia ser indicativa do nível de desenvolvimento mental da criança. Esse ponto de vista encontrou sua expressão em todos os sistemas modernos que utilizam os testes. Na avaliação do desenvolvimento mental só eram considerados os resultados obtidos nos testes que a criança solucionava sozinha, sem ajuda de outros, sem demonstração e sem perguntas sugestivas.

No entanto, esse ponto de vista, como mostra o estudo, é pouco consistente. Já os experimentos com animais tinham demonstrado que as ações que um animal é capaz de imitar se encontram na zona de suas próprias capacidades como animal. Isso significa que o animal só pode imitar ações que, de uma forma ou de outra, estão disponíveis para ele e, como foi estabelecido nos estudos por [Wolfgang] Köhler,⁵⁰ a possibilidade de imitação nos animais quase não supera as possibilidades de sua própria ação. Isso significa que, se um animal é capaz de imitar uma ação intelectual, também em sua atividade independente, em certas condições, descobrirá a capacidade de realizar uma ação análoga. Desse modo, a imitação está intimamente ligada à compreensão, só possível no âmbito daquelas ações que são acessíveis à compreensão do animal.

No caso da criança, a diferença essencial da imitação é que ela pode imitar uma série de ações que vão muito além de suas próprias capacidades, mas que, no entanto, não são infinitamente grandes. A criança é capaz, por intermédio da imitação na atividade coletiva e sob a guia dos adultos, de fazer muito mais e, além disso, fazê-lo com compreensão, independentemente. A discrepância entre o nível de solução das tarefas disponíveis sob a orientação, com a ajuda dos adultos, e o nível de solução de tarefas disponíveis na atividade individual, determina a zona de desenvolvimento possível da criança.

Lembremos o exemplo que acabamos de dar. Temos duas crianças com a mesma idade mental aos 7 anos, mas uma delas, com o mínimo de ajuda, resolve problemas próprios dos 9 anos e, a outra, dos 7 anos e meio. O desenvolvimento mental de ambas crianças é o mesmo? Do ponto de vista de sua atividade individual é o mesmo, mas do

⁵⁰ Wolfgang Köhler (1887-1967), foi um dos principais teóricos da Psicologia de Gestalt. Foi o primeiro a utilizar os chimpanzés como base para um estudo de psicologia. Além disso, considerou-se o porta voz do movimento Gestalt devido aos seus livros. É autor, entre outros, de “The Mentality of Apes”. [N.T.]

ponto de vista das possibilidades de desenvolvimento, difere drasticamente. O que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um adulto indica a zona de desenvolvimento possível. Isso significa que, com a ajuda desse método, podemos levar em conta não apenas o processo de desenvolvimento já completado, não só seus ciclos já encerrados, não só os processos de maturação já realizados, mas também aqueles outros processos que agora se encontram em um estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento.

O que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, fará amanhã sozinha. Assim, a zona de desenvolvimento possível nos ajudará a determinar o dia seguinte da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento tendo em conta não só o que já conquistou no desenvolvimento, mas também o que ainda está no processo de maturação. As duas crianças de nosso exemplo mostram a mesma idade mental em termos de ciclos de desenvolvimentos já completos, mas sua dinâmica de desenvolvimento é totalmente diferente. Por esse motivo, o estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado, pelo menos, mediante o esclarecimento de seus dois níveis: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento possível.

Esse fato, aparentemente insignificante em si mesmo, é, em realidade, de importância crucial e revoluciona toda a teoria sobre a relação entre o processo de aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar, muda o ponto de vista tradicional sobre a questão de como devem ser extraídas as conclusões pedagógicas do diagnóstico do desenvolvimento. Antes, o caso se apresentava da seguinte maneira: com a ajuda do teste, determinava-se o nível de desenvolvimento mental da criança que a pedagogia deve ter em conta, sem ultrapassar seus limites. Por isso, já na formulação mesma desse problema estava a ideia de que a aprendizagem coletiva deveria se orientar na direção do ontem do desenvolvimento da criança, no sentido das etapas já passadas e completas.

A falsidade de tal ponto de vista foi descoberta na prática antes de que se fizesse evidente na teoria. Isso pode ser ilustrado mais claramente com o exemplo da aprendizagem coletiva das crianças com retardo mental. Como se sabe, o estudo estabelece que uma criança com retardo mental é pouco capaz de um pensamento abstrato. Por essa razão, a pedagogia da escola auxiliar⁵¹ tem chegado à conclusão,

⁵¹ A escola auxiliar na URSS era um tipo de instituição de ensino especial para crianças com retardo mental. O principal contingente de estudantes estava integrado por crianças oligofrênicas ao grau de debilidade. Crianças com grau leve de deficiência intelectual causada por lesão cerebral traumática ou orgânica, epilepsia acompanhada de diminuição da inteligência (apenas com raras convulsões noturnas) e estágio

aparentemente correta, de que toda a aprendizagem coletiva desse tipo de criança deve se basear na visibilidade. A grande experiência nesse sentido, no entanto, tem levado à pedagogia especial a uma profunda decepção. Resultou que esse sistema de aprendizagem coletiva, que se baseia exclusivamente na visibilidade e exclui da aprendizagem coletiva todo aquilo que está relacionado com o pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar seu defeito natural, mas também o reforça, acostumando a criança exclusivamente ao pensamento visual e afogando nela o débil início do pensamento abstrato que ainda há. Precisamente, porque a criança com retardo mental abandonada a si mesma, jamais alcançará formas de pensamento abstrato desenvolvidas, a tarefa da escola consiste em fazer avançar a criança com todas suas forças nessa direção, em desenvolver nela o que em si mesmo é insuficiente em seu desenvolvimento. E na pedagogia moderna da escola auxiliar, observamos esse giro benéfico de tal compreensão da visibilidade que, até mesmo os próprios métodos da aprendizagem coletiva visual, lhes dá sua verdadeira importância. A visibilidade resulta necessária e inevitável só como um passo para o desenvolvimento do pensamento abstrato, como um meio, mas não como um fim em si mesmo.

Algo muito próximo ocorre também no desenvolvimento de uma criança normal. A aprendizagem coletiva que se orienta aos ciclos de desenvolvimento já completados resulta ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, ela não guia esse processo de desenvolvimento, mas o segue.

Diferentemente do antigo ponto de vista, a teoria da zona de desenvolvimento possível permite apresentar a fórmula oposta que diz que só é boa aquela aprendizagem coletiva que está à frente do desenvolvimento. A validade desse ponto de vista pode ser confirmada pelo exemplo da aprendizagem coletiva por complexos. A defesa do sistema de aprendizagem coletiva por complexos, do ponto de vista pedológico, também está fresca na memória de todos. Pergunta-se se a pedologia errou, e no que errou, quando procurou demonstrar de todas as maneiras possíveis que o sistema por complexo correspondia à natureza da criança.

Parece-nos que o erro da defesa pedológica desse sistema não é ter se baseado em fatos falsos, mas em ter formulado de maneira falsa a questão em si. É certo que a criança que chega à escola está mais próxima de um sistema de pensamento em complexos, mas também é certo que esse sistema é uma etapa do desenvolvimento pré-escolar da criança

defeituoso de esquizofrenia (sem sintomas psicóticos pronunciados) eram enviadas para essas mesmas escolas. [N.T.]

que já foi completada. Orientar-se na direção dele significa fortalecer no pensamento das crianças as formas e funções que, no curso normal de seu desenvolvimento deve morrer, desaparecer, dar passo a formas novas e mais perfeitas do pensamento; transformar-se, por meio de sua negação, em uma forma de pensamento sistêmico. Se os pedólogos que defendiam esse sistema apresentarem a questão da harmonização da aprendizagem coletiva com o desenvolvimento da criança, não do ponto de vista do ontem, mas do ponto de vista do desenvolvimento do amanhã, não cometeriam esse erro. Ao mesmo tempo, temos a oportunidade de formular de maneira mais geral a questão da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento.

Sabemos, por toda uma série de pesquisas que não citaremos aqui e às quais nos permitiremos retornar como referência, que o curso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança especificamente humanas, reveladas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, é um processo extremamente peculiar. Em outros lugares temos formulado a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da seguinte maneira: toda função psíquica superior aparece em cena duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro como atividade coletiva, social, isto é, como função intersíquica; a segunda vez, como atividade individual, como um modo interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica.

Um exemplo relacionado com o desenvolvimento da linguagem oral pode servir nesse sentido de paradigma para todo o problema. A linguagem oral surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas a seu redor. Só mais tarde, transformando-se em linguagem interna, converte-se no modo principal do pensamento da criança e assume a forma de função psíquica interna. Os estudos de [James Marc] Baldwin,⁵² [Eugenio] Rignano⁵³ e Piaget têm demonstrado que no coletivo infantil surge, primeiro, a discussão e, com ela, a necessidade da criança de comprovar seus pontos de vista. Só depois surgem na criança as reflexões, como um modo peculiar da atividade interior, cuja característica principal consiste no fato de que a criança aprende a

⁵² James Mark Baldwin (1861-1934), foi um psicólogo e historiador diplomático americano. Considerou-se um dos fundadores da psicologia social americana e da primeira revista científica de psicologia intitulada *The Psychological Review* e editor da revista acadêmica mensal de avaliação pelos pares *Psychological Bulletin*. Baldwin, assim como William James, é mais conhecido por seus trabalhos teóricos. Entre suas obras mais importantes estão "The Story of the Mind" e "Thought and Things". Em seus trabalhos sobre psicologia infantil considerou o desenvolvimento mental de uma criança do ponto de vista da lei biogenética. [N.T.]

⁵³ Eugenio Vittorio Rignano (1870-1930), foi um filósofo judeu italiano, além de editor da revista *Scientia*. A sua teoria se estruturou em torno do conceito de "tendência afetiva" e foi vista como precursora da teoria da percepção. Foi autor, entre outras obras, de "Biological Memory". [N.T.]

reconhecer e comprovar os fundamentos de seu pensamento. Piaget afirmou: “Confiamos, firmemente, nas nossas próprias palavras: apenas no processo de comunicação surge a necessidade de verificar e confirmar o pensamento”.

Do mesmo modo que a linguagem interna e o pensamento, a vontade tem como fonte de seu desenvolvimento a relação que a criança estabelece com as pessoas à sua volta. Em seu último trabalho, Piaget demonstrou, a respeito do desenvolvimento dos juízos morais da criança, que sua base é a cooperação. Outros estudiosos conseguiram estabelecer que, na brincadeira coletiva da criança, primeiramente surge o hábito de subordinar seu comportamento a uma regra e, só depois, a regulação volitiva do comportamento emerge como função interna da própria criança.

O que se observa aqui em alguns exemplos ilustra a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores na infância. Acreditamos que essa lei pode ser aplicada plenamente ao processo de aprendizagem coletiva das crianças. Depois de tudo o que foi afirmado, não teríamos medo em assegurar que o indício essencial da aprendizagem coletiva é o fato de que ela cria a zona de desenvolvimento possível, isto é, uma zona que desperta e coloca em movimento toda uma série de processos internos de desenvolvimento que, no momento, só são possíveis para a criança na esfera das relações e da colaboração com os outros, mas que, ao realizar o curso interno do desenvolvimento, convertem-se imediatamente em “patrimônio interno” da criança.

Desse ponto de vista, a aprendizagem coletiva não é desenvolvimento, mas, quando bem organizada, conduz ao desenvolvimento mental da criança, dá vida a toda uma série de processos de desenvolvimento que, fora da aprendizagem coletiva, seriam impossíveis em geral. A aprendizagem coletiva é, desse modo, um momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas da criança, não naturais, mas históricas.

Da mesma forma que a criança de pais surdos-mudos permanece muda, pois nunca ouviu a fala à sua volta, ainda possuindo todas as condições naturais para o desenvolvimento da linguagem oral, a criança normal não desenvolve as funções psíquicas superiores que estão relacionadas com a linguagem oral. Isso acontece porque a aprendizagem coletiva age como fonte do desenvolvimento que dá vida a uma série de processos que sem ela não podem, em absoluto, surgir.

O papel da aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento, da aprendizagem coletiva que cria a zona de desenvolvimento possível, pode ser esclarecido comparando o processo de aprendizagem coletiva da criança com o do adulto. Até há

muito pouco tempo, tinha se prestado pouca atenção à distinção entre a aprendizagem coletiva de adultos e de crianças. Como se sabe, os adultos também têm uma capacidade de aprendizagem coletiva extremadamente alta. A ideia de James de que, após os 25 anos, os adultos não podem adquirir novas ideias é refutada pela pesquisa experimental moderna. Entretanto, a questão de em que se diferencia fundamentalmente a aprendizagem coletiva dos adultos e a das crianças ainda não tem sido esclarecida de modo satisfatório.

De fato, do ponto de vista das teorias anteriores de Thorndike, James e outros, que reduzem os processos de aprendizagem coletiva à formação de hábitos, não pode existir uma diferença fundamental entre a aprendizagem coletiva dos adultos e das crianças. A mesma pergunta sobre isso é fútil. A formação de hábitos se baseia no mesmo mecanismo, não importa se foi formado em um adulto ou em uma criança. A questão toda se reduz ao fato de que uma criança forma esses hábitos com maior facilidade e rapidez do que o adulto. Pergunta-se, então, o seguinte: até que ponto o processo de aprendizagem coletiva para escrever à máquina, andar de bicicleta e jogar tênis é significativamente diferente no adulto do processo de aprendizagem coletiva da escrita, da aritmética e das ciências naturais da criança em idade escolar? Pensamos que a diferença mais significativa entre os dois residirá nas suas distintas atitudes em relação aos processos de desenvolvimento.⁵⁴

Aprender a escrever à máquina significa realmente estabelecer uma série de habilidade que, por si mesmas, não mudam nada no quadro mental geral de uma pessoa. Essa capacidade aproveita os ciclos de desenvolvimento já estabelecidos e completos. É por essa razão que, do ponto de vista do desenvolvimento geral, desempenha um papel extremamente pequeno.

Outra coisa são os processos de aprendizagem coletiva da linguagem escrita. Estudos especiais, dos que falaremos mais adiante, têm demonstrado que esses processos dão vida a ciclos completos totalmente novos e extremamente complexos de desenvolvimento mental, cuja aparição significa uma mudança essencial no quadro

⁵⁴Os exemplos do autor para comparar a aprendizagem coletiva de um adulto e de uma criança foram mal interpretados. É dificilmente possível chegar a conclusões com base na comparação de coisas completamente diferentes: aprender a usar uma máquina de escrever, andar de bicicleta, jogar tênis por parte de um adulto e aprender a escrita, aritmética e ciências naturais por parte de uma criança. Seria necessária tomar tarefas com conteúdo de natureza similar e compará-lo entre um adulto e uma criança. Então, a afirmação do autor, de que a aprendizagem coletiva desempenha um papel extremamente pequeno em um adulto do ponto de vista de seu desenvolvimento mental, apresentar-se-ia para ele de maneira diferente. [N.E.R.]

intelectual geral da criança, assim como ocorre com a aprendizagem coletiva da linguagem oral durante a transição do bebê à primeira infância.

Poderemos tentar resumir agora o que temos afirmado e formular em termos gerais o problema da relação entre os processos de aprendizagem coletiva e os de desenvolvimento. De cara para o futuro, podemos afirmar que todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem coletiva da aritmética, linguagem escrita, ciências naturais e outras matérias na escola dos anos iniciais do nível fundamental, manifestam que todos esses processos giram, como um eixo, em torno das principais neoformações da idade escolar. Tudo está tecido com o sistema nervoso central do desenvolvimento do aluno. As próprias linhas de aprendizagem coletiva escolar despertam os processos internos de desenvolvimento. Seguir a gênese e o destino dessas linhas internas do desenvolvimento, que surgem em relação ao curso da aprendizagem coletiva escolar, é uma tarefa direta da análise pedológica do processo pedagógico.

O mais importante para a hipótese que aqui se estabelece é a tese de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem coletiva; que os processos de desenvolvimento seguem aos de aprendizagem coletiva que criam a zona de desenvolvimento possível.

Desse ponto de vista, também está mudando a visão tradicional da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento. Do ponto de vista tradicional, no momento em que a criança tem assimilado o significado de uma palavra, por exemplo, a palavra “revolução”, ou tem dominado uma operação, por exemplo, a operação de adição, a linguagem escrita, os processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Desde uma nova perspectiva, eles estão, apenas, começando. Mostrar como o domínio das quatro operações aritméticas dá lugar a uma série de processos internos muito complexos no desenvolvimento do pensamento da criança, constitui a tarefa principal da pedologia na análise do processo pedagógico.

Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade, entre os processos de aprendizagem coletiva e os processos internos de desenvolvimento. Ela pressupõe a passagem de uns para outros. Mostrar como o significado externo e a habilidade externa da criança se tornam internos é o objeto direto da pesquisa pedológica.

A análise pedológica não é a psicotécnica do trabalho escolar. Este não é um ofício similar a atividade profissional de um adulto. Desvendar os processos que realmente acontecem no desenvolvimento, que estão por trás da aprendizagem coletiva, significa

abrir as portas da análise científica pedológica do processo pedagógico. Toda pesquisa reflete uma determinada esfera da realidade.

A questão é: que tipo de realidade se manifesta na análise pedológica? É a realidade das relações internas reais dos processos de desenvolvimentos que despertam à vida pela aprendizagem coletiva escolar. Nesse sentido, a análise pedagógica sempre se dirigirá para dentro e se assemelhará à pesquisa radiográfica, que deverá esclarecer ao professor como na cabeça de cada criança acontecem os processos de desenvolvimento provocados pelo curso da aprendizagem coletiva escolar. Descobrir essa rede genética interna, subterrânea, de disciplinas escolares, constitui a tarefa primordial da análise pedológica.

O segundo ponto essencial da hipótese é a ideia de que, se bem a aprendizagem coletiva está diretamente relacionada com o curso do desenvolvimento infantil, jamais acontece de maneira uniforme e paralela a ele. O desenvolvimento da criança nunca segue, como uma sombra atrás do objeto que a projeta, a aprendizagem coletiva escolar. Em efeito, entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem coletiva se estabelecem as mais complexas dependências dinâmicas que não podem ser cobertas por uma fórmula especulativa única, dada de antemão, a priori.

Cada disciplina de estudo tem uma relação específica e peculiar com o curso do desenvolvimento da criança e essa relação muda quando a criança passa de um estágio para o outro. Isso conduz diretamente à revisão do problema da disciplina formal, isto é, ao papel e importância de cada disciplina específica do ponto de vista do desenvolvimento mental geral da criança. Aqui a questão não pode ser resolvida com uma única fórmula, com o que se abre espaço para as mais amplas e variadas pesquisas concretas.

Pode-se supor que o coeficiente da disciplina formal, inerente a cada disciplina específica, também não permanece igual nos diferentes estágios da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento. O objetivo da pesquisa pedológica nessa área é estabelecer a estrutura interna das disciplinas escolares do ponto de vista do desenvolvimento da criança e mudar essa estrutura junto com os métodos de aprendizagem coletiva escolar.

Parece-nos que, juntamente com essa hipótese, introduzimos na pedagogia a possibilidade de um vasto campo de estudos concretos, o único capaz de resolver em toda sua amplitude o problema que colocamos.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM COLETIVA E DESENVOLVIMENTO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR.⁵⁵⁵⁶

O objetivo do presente relatório é ressaltar algumas das características mais importantes da criança na idade pré-escolar. Em relação à construção de programas para os jardins de infância, queria compartilhar com vocês as ideais que eu e minha equipe temos desenvolvido durante vários anos de trabalho no processo de estudo e pesquisa da criança dessa idade. É claro que não pretendemos abarcar completamente as questões levantadas, nem resolver de maneira definitiva os aspectos práticos derivados dos temas tratados aqui.

O texto centrará sua atenção muito mais em alguns pontos de partida para a elaboração dos programas para os jardins de infância do que nas conclusões finais para a prática. Muito do que vou afirmar necessita ainda de uma pesquisa de revisão, por isso peço que o relatório seja aceito pelo que realmente ele é, ou seja, por uma série de considerações pedológicas relacionadas com a construção de um programa para o jardim de infância.

A primeira pergunta que surge, quando pensamos na construção de programas para o jardim de infância e desejamos harmonizar os mesmos com as características da criança em idade pré-escolar, é de caráter mais geral: o que são programas para jardins de infância, em que eles se diferenciam dos programas para a escola, que lugar ocupam no trabalho pedagógico desse tipo de instituição, que tipo de atividade da criança e com a criança abarcam e desenvolvem esses programas? Essa pergunta, por sua vez, está relacionada com outra questão: que caráter, do ponto de vista das características da criança, tem o trabalho de educação e formação com crianças dessa idade? Cada idade se caracteriza pela relação diferente que se estabelece entre o caráter do trabalho educacional e formativo, por um lado, e o desenvolvimento mental da criança, por outro. Para responder brevemente à pergunta sobre as especificidades desse trabalho na idade pré-escolar, permito-me fazer isso comparando o programa de uma instituição pré-escolar com o de uma escolar.

⁵⁵ Transcrição de relatório lido na Conferência Pan-Russa sobre Educação Pré-escolar. [N.E.]

⁵⁶ Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. *Aprendizagem coletiva e desenvolvimento em idade pré-escola*. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: coleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 20-32. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862> [N.T]

Parece que há tipos extremos quanto à natureza da aprendizagem coletiva da criança em seu desenvolvimento. O primeiro desses pontos é a aprendizagem coletiva da criança até os 3 anos (se for entendido no sentido amplo da palavra, tal como se entende quando se diz que a criança aprende a falar entre 1,5 e 3 anos). Pode-se dizer que uma das características da aprendizagem coletiva de uma criança menor de 3 anos é que, a essa idade, ela aprende de acordo com seu próprio programa. Isso se observa no exemplo da linguagem oral. A sequência de etapas pelas quais a criança passa e a duração de cada etapa em que permanece, não está determinada pelo programa da mãe, mas principalmente pelo que a criança absorve do ambiente social. Com certeza, o desenvolvimento da linguagem muda a depender de se a criança terá uma linguagem oral rica ou pobre ao seu redor, contudo o programa de aprendizagem coletiva da linguagem oral é determinado por ela mesma. Esse tipo se chama aprendizagem coletiva espontânea. Nesse caso, a criança aprende coletivamente a linguagem oral de maneira diferente a como aprende coletivamente aritmética na escola.

O outro tipo extremo de aprendizagem coletiva é quando uma criança aprende na escola com o professor. Aqui, a proporção do programa da própria criança é insignificante em comparação com o programa que lhe é oferecido, assim como a proporção do programa da mãe é insignificante em comparação com o próprio programa da criança pequena. Se designamos esse tipo como reativo, podemos afirmar que na idade pré-escolar a aprendizagem coletiva ocupa um lugar de transição entre o primeiro e o segundo. O mesmo pode ser chamado de espontâneo-reativo.

O curso da aprendizagem coletiva, as mudanças que ocorrem ao longo da idade pré-escolar, caracterizam-se pelo fato de que a criança passa do tipo espontâneo para o reativo. Imagine que, no processo de desenvolvimento, a criança se move de um polo ao outro. A partir daqui todo o curso do movimento se dividirá em duas etapas. Na primeira metade de seu movimento, está mais próximo do primeiro polo que do segundo. Por essa razão, a gravidade específica da propulsão espontânea e reativa muda drasticamente.

Se se diz que uma criança na primeira infância pode fazer no processo de aprendizagem coletiva só o que coincide com seus interesses, e uma criança em idade escolar pode fazer o que o professor deseja, então a atitude da criança na idade pré-escolar se define de tal maneira que faz o que quer, mas quer o que o professor quer.

O que isso significa? Significa as duas disposições seguintes que poderiam ser consideradas como iniciais.

A primeira é que, por volta dos 3 anos, produz-se uma transformação na criança, que consiste no fato de que um novo tipo de aprendizagem coletiva começa a ser possível para a ela.

O pesquisador alemão [Oswald] Kroh,⁵⁷ falando de uma criança de 3 anos, afirmou que poderia classificá-la como em idade escolar. O autor garantiu que uma criança nessa idade possui a capacidade de escolarização, portanto, a partir desse momento, já é possível que a criança tenha algum tipo de programa de educação e de aprendizagem coletiva. No entanto, isso não é ainda um programa escolar. Em certa medida, deve ser o programa da própria criança. Deve conter o que integrou a base da aprendizagem coletiva na idade anterior. Uma criança pequena aprende em seu programa, a criança em idade escolar aprende segundo o programa do professor, e a criança em idade pré-escolar é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se converte em seu programa. Essa é uma dificuldade básica e reconhecida. Isso representa uma das tarefas mais difíceis que o professor há de enfrentar na última metade do século.

Desejaria me referir a outra questão de caráter geral, antes de passar à segunda parte do relatório: o problema dos chamados períodos ótimos de aprendizagem coletiva. Que toda aprendizagem coletiva, entendida no sentido amplo da palavra (e a aprendizagem coletiva da linguagem oral está incluída), está relacionada com a idade, todos sabemos bem. Contudo, geralmente, quando se fala em termos de aprendizagem coletiva, refere-se só ao limite inferior dessa aprendizagem, isto é, entende-se que uma criança de 3 anos não pode aprender a ler e escrever; todos entendem que ela deve atingir certo grau de maturidade em seu desenvolvimento, deve adquirir certas premissas no curso de seu desenvolvimento para que a aprendizagem coletiva dessa matéria seja possível. No entanto, chamo a atenção para o fato de que é de suma importância para a educação pré-escolar que exista também um limite ótimo superior para a aprendizagem coletiva.

[Hugo Marie] De Vries,⁵⁸ dedicado ao estudo da ontogênese dos animais, em particular dos invertebrados inferiores, introduziu na ciência, sobre a base de seus experimentos e observações, o conceito dos períodos sensitivos do desenvolvimento ou

⁵⁷ Oswald Kroh (1887-1955), foi um educador e psicólogo alemão. Assumiu, em 1922, a cátedra de Filosofia, Psicologia e Educação na Universidade Técnica de Braunschweig e, em 1923, o cargo de professor de Ciências da Educação na Universidade de Tübingen. [N.T.]

⁵⁸ Hugo Marie de Vries (1848-1935), foi um biólogo neerlandês e um dos três cientistas a quem se atribui o redescobrimto do trabalho de Mendel, no ano de 1900, sobre as leis da hereditariedade. Além disso, foi precursor do estudo experimental da evolução dos seres vivos e lançou os fundamentos da pesquisa genética. [N.T.]

as idades sensitivas. Os períodos sensitivos do desenvolvimento ou as idades sensitivas, de De Vries, consistem em períodos do desenvolvimento ontogenético durante os quais o animal em desenvolvimento é particularmente sensível a influências ambientais de certo tipo. Quando uma idade determinada passou ou ainda não chegou, as mesmas influências que num determinado período exercem um efeito muito significativo no curso e na direção do desenvolvimento, por vezes são neutras ou exercem uma ação oposta. De Vries mostrou experimentalmente que as mesmas influências externas podem ter um efeito neutro, positivo ou negativo no curso do desenvolvimento, dependendo do período em que exerçam sua influência sobre o organismo.

Se tomado na sua forma mais geral esse pensamento, é claro que ele não provoca nenhuma associação nova, pois parece algo conhecido há muito tempo e, ao que resulta, só por esse pensamento geral não vale a pena ressuscitar a velha teoria de De Vries e transferir ela do campo da ontogênese animal para o campo do desenvolvimento humano, em particular para o desenvolvimento no período pré-escolar e para a educação em definitivo. Quem não sabe que se alimentarmos um bebê da mesma forma que alimentamos uma criança de 7 anos, essas ações que, em uma idade, mostram-se benéficas, em outra, podem ser prejudiciais e negativas.

Mas a ideia de De Vries oferece uma compreensão mais significativa e profunda da questão. Ao estudar uma série de animais, ele conseguiu estabelecer que não é simplesmente que aquele tipo de nutrição, digamos, que sempre ocorre ao longo do desenvolvimento da criança desde cedo, deve ser adaptada às peculiaridades da fase em que se encontra o animal em seu desenvolvimento. Não é esse o pensamento de De Vries, mas o fato de que as influências específicas do ambiente, que são decisivas para conduzir o desenvolvimento em uma ou outra direção, exercem seu efeito só quando se aplicam em um momento determinado do desenvolvimento, enquanto que antes ou depois resultam igualmente ineficientes. Um exemplo que comumente é citado de De Vries e Fortun⁵⁹ é que se uma abelha, durante seu desenvolvimento ontogenético, é alimentada com certo tipo de comida como, por exemplo, capim-santo, ela se transforma em abelha-rainha. Entretanto, isso só sucede se essa alimentação começa e continua por certo período de tempo. No caso em que esse período de desenvolvimento se perca, então a mesma alimentação já não exercerá o resultado correspondente. Em outros períodos dá um

⁵⁹ Sem informação sobre o autor citado. [N.T.]

resultado negativo e o desenvolvimento acontece de maneira diferente dependendo do ponto de desenvolvimento em que se encontra o filhote com uma influência ou outra.

Essa ideia de que no desenvolvimento se estabelecem certos períodos, especialmente sensíveis a determinadas influências externas, foi a base de [Maria] Montessori⁶⁰ para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem coletiva na idade pré-escolar. A pergunta é a seguinte: em relação a que influências a idade pré-escolar é sensitiva, isto é, sensível? Devo afirmar que, na medida em que esse problema se relaciona com a aprendizagem coletiva do ponto de vista da teoria pré-escolar, está intimamente relacionado com a tese que também devemos aos autores burgueses no campo da aprendizagem coletiva escolar: o estabelecimento da ideia e dos conceitos dos períodos ótimos da aprendizagem coletiva. Sempre soubemos, inclusive na prática, que, na pedologia, só utilizamos o limite inferior da aprendizagem coletiva, isto é, sabemos que, antes de determinada idade, não podemos ajudar a criança aprender uma ou outra matéria, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento deve preparar algumas premissas para que a aprendizagem coletiva seja possível. Se soubermos só isso e raciocinarmos de maneira absoluta, é necessário concluir que, quanto mais tarde iniciamos a aprendizagem coletiva, melhor, porque mais importantes serão essas premissas. No entanto, as observações têm demonstrado que os períodos demasiado tardios são tão ruins para a aprendizagem coletiva quanto aqueles que resultam demasiadamente precoces.

Esse fato, descoberto pela primeira vez em uma série de questionamentos a respeito da aprendizagem coletiva e da educação pré-escolar, provavelmente em nenhum lugar como aqui tem um significado tão relevante. Permitam-me explicar isso. Todos sabemos que a aprendizagem coletiva está relacionada com a idade, porque pressupõe certo grau de maturação e determinados requisitos prévios: memória, atenção, motricidade etc. Mas como explicar, desse ponto de vista, o fato de que se uma criança de 3 anos, por alguma razão, não aprendeu a falar e começou a partir dessa idade, então, de fato, uma criança de 3 anos tem muita mais dificuldade para aprender a falar do que outra de um ano e meio. Para ela, a aprendizagem coletiva da linguagem oral dura muito

⁶⁰ Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), foi uma educadora, médica e pedagoga italiana. Estudou na universidade e foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Após sua formatura, iniciou um trabalho com crianças com necessidades especiais na clínica da universidade, vindo, posteriormente, a dedicar-se a experimentar em crianças sem comprometimento algum os procedimentos usados na educação das crianças que tinham comprometimento. Criou o método de aprendizagem que leva seu próprio nome. [N.T.]

mais tempo e não produz o efeito que provoca no primeiro caso e, o que é mais importante, a aprendizagem coletiva muito tardia não desempenha o papel no desenvolvimento que desempenha quando o faz nos períodos favoráveis.

Dessa forma, uma das premissas fundamentais é a de que para toda aprendizagem coletiva existem períodos ótimos, isto é, mais favoráveis. Para cima e para baixo, isto é, períodos de aprendizagem coletiva muito precoces e muito tardios são sempre prejudiciais ao desenvolvimento, afetando negativamente o curso do desenvolvimento mental da criança.⁶¹ O fato de existirem esses períodos ótimos de aprendizagem coletiva leva-nos ao próximo ponto que precisamos para uma análise mais aprofundada: dizemos que para a aprendizagem coletiva começar é necessário que certas características da criança, algumas das suas qualidades e propriedades, amadureçam até certo ponto. Mas o desenvolvimento é determinado apenas pelos traços já maduros da personalidade da criança, ou são importantes também aquelas qualidades da criança que estão em fase de maturação, que ainda não atingiram a maturidade? O estudo mostra que para todos os processos de aprendizagem coletiva e educação, os traços mais essenciais são aqueles que estão em fase inicial de maturação. É isso que explica o fenômeno de que a aprendizagem coletiva tardia, que já passou do período de maturação, perde a oportunidade de influenciar esses processos ainda imaturos, perde a oportunidade de organizá-los, corrigi-los de uma determinada forma etc.

Concordemos em chamar o nível de desenvolvimento atual da criança, como é habitual na pedologia moderna, de estágio de maturidade alcançado pelas funções da criança e de zona de desenvolvimento possível àqueles processos que ainda não estão maduros, mas em fase de maturação. Se distinguirmos isso e pudermos determiná-lo com a ajuda dos métodos apropriados, veremos que os processos de aprendizagem coletiva e educação, em cada idade, dependem diretamente, não tanto dos atributos já existentes, organizados e maduros da criança, mas das propriedades que estão na zona de desenvolvimento possível.

Permitam-me, assim, concluir as primeiras considerações relativas às características da aprendizagem coletiva pré-escolar e à duração ideal da aprendizagem coletiva, e passar à segunda parte do relatório, que é um resumo de algumas das

⁶¹ A ideia do autor sobre os períodos propícios à aprendizagem coletiva deve ser entendida no sentido de que, em determinado período, ela tem maior efeito no desenvolvimento mental. A aprendizagem coletiva muito precoce pode afectar negativamente o desenvolvimento mental da criança, da mesma forma que seu início muito tardio, ou seja, uma longa ausência de aprendizagem coletiva, é, portanto, um obstáculo bem conhecido no desenvolvimento mental da criança (N.E.).

características básicas da criança pré-escolar. Voltarei agora à questão levantada no início do relatório a respeito dos programas e tentarei elaborar algumas conclusões relacionadas a ela.

Acho que seria uma tentativa inútil tentar caracterizar as peculiaridades da consciência da criança pré-escolar se partirmos não do todo, mas das partes individuais tentando caracterizar a atenção, a memória e o pensamento da criança isoladamente. Como a pesquisa mostra e como a experiência nos ensina, o essencial no desenvolvimento da consciência da criança não é apenas que as funções individuais cresçam e se desenvolvam na transição de uma idade para outra, mas que a personalidade da criança cresça e se desenvolva também, que a consciência, como um todo, cresça e se desenvolva.

Esse crescimento e desenvolvimento da consciência são afetados, em primeiro lugar, pelo fato de que a relação entre as funções individuais muda. Assim, por exemplo, a percepção de uma criança menor de 3 anos difere da nossa percepção, não por ser menos aguda, menos diferenciada, mas porque a percepção até essa idade desempenha um papel completamente diferente no sistema da consciência, no sistema da personalidade da criança: desempenha um papel central dominante na idade inicial. Pode-se dizer que a consciência da criança dessa idade existe apenas na medida em que é determinada pela atividade de percepção. Quem conhece crianças dessa idade concordará que, no período pré-escolar, ela lembra principalmente na forma de reconhecimento, ou seja, na forma de percepção, à qual se soma o ato da memória. A criança percebe algo como familiar e raramente se lembra do que está faltando diante de seus olhos, ou do motivo pelo qual está faltando; a criança só está atenta ao que está no campo da sua percepção. Isto coloca a própria percepção em condições favoráveis ao desenvolvimento numa determinada idade. A percepção parece ser atendida por todos os aspectos da atividade da criança e, portanto, nenhuma função experimenta florescimento tão exuberante na primeira infância como ela. Isto apenas confirma a lei, há muito conhecida na pedologia, de que as funções vitais têm na primeira infância a sua maturidade ótima, isto é, o seu período de avanço, enquanto que as funções que, por sua vez, são premissas para o desenvolvimento de outras, amadurecem mais cedo. Portanto, não é surpreendente que a percepção se desenvolva antes do pensamento e da memória, uma vez que é um pré-requisito para ambos. A característica mais importante no desenvolvimento da consciência dos pré-escolares, ao contrário de outras idades, é que, no decorrer do desenvolvimento infantil, forma-se um sistema completamente novo de funções infantis, que se caracteriza, para simplificar um pouco e esquematizar a questão, sobretudo pelo fato da memória se tornar

o centro da consciência. A memória na idade pré-escolar tem, como mostram as pesquisas, um papel dominante.

É verdade que isso não acontece de forma rudimentar como descrevo por falta de tempo. O fato de todas as funções na primeira infância estarem a serviço da percepção não determina que na idade pré-escolar haja apenas uma substituição mecânica, que a memória simplesmente ocupe o lugar da percepção. Mas, sobretudo, compreenderemos corretamente a criança em idade pré-escolar se dissermos que o papel central no sistema de suas funções pertence à memória, função relacionada à acumulação e à reelaboração de sua experiência imediata. Isto tem muitas consequências importantes, entretanto uma das mais relevantes é que o pensamento da criança muda de forma pungente. Se antes da idade pré-escolar pensar significa compreender as conexões visíveis, para uma criança em idade pré-escolar pensar significa compreender suas representações gerais. A representação é como uma memória generalizada. Essa transição para o pensamento em representações gerais é a primeira separação da criança do pensamento puramente visual. A representação geral caracteriza-se, antes de tudo, por ser capaz, em termos gerais, de separar o objeto de pensamento da situação temporal e espacial concreta em que está inserido e, conseqüentemente, poder estabelecer entre as representações gerais uma relação de tal ordem que ainda não tinha sido dada na experiência da criança.

Deter-me-ei em três pontos que derivam diretamente do fato da memória ocupar um lugar central na criança em idade pré-escolar.

A primeira questão, muito difícil, é esta: nós, adultos, dizemos a nós mesmos que pensamos com conceitos. A criança não tem conceitos maduros. O que substitui os conceitos da criança? A criança em idade pré-escolar é capaz de pensar. Todo conceito, todo significado da palavra corresponde a uma generalização. Cada conceito refere-se a um grupo de objetos, mas essas generalizações em crianças de diferentes idades são construídas de forma distinta. O mais notável de todos os fatos relacionados ao desenvolvimento do pensamento infantil é a seguinte tese: à medida que a comunicação da criança com o adulto se desenvolve, expande-se a sua generalização e vice-versa.

Para nos comunicarmos, para transmitirmos ideias uns aos outros, precisamos ser capazes de generalizar todos os pensamentos que transmitimos porque o pensamento não pode ser transferido diretamente de uma cabeça para outra. Imagine a mãe de uma criança. A mãe ri, o filho não a entende, mas se contagia com o humor dela e ri também. A mãe não se contagia com o sorriso da criança, mas percebe que ela está feliz.

Pode-se considerar estabelecido que os estágios de generalização da criança correspondem, estritamente, aos estágios através dos quais se desenvolve a sua comunicação. Cada novo estágio na generalização da criança significa também uma nova etapa na possibilidade de comunicação. A própria presença de representações gerais já pressupõe o primeiro estágio do pensamento abstrato.

Afirmar que uma criança em idade pré-escolar começa a pensar por representações gerais é como dizer que o círculo de generalizações disponíveis para ele se expande.

A segunda característica e consequência do fato de estarmos lidando aqui com o domínio da memória é que o caráter dos interesses e necessidades da criança é completamente reorganizado. Direi em termos gerais em que consiste essa mudança. A pesquisa experimental e a observação mostram que o interesse passa a ser determinado pelo sentido que a situação representa para a criança, e não apenas pela situação em si, pelo significado que a criança atribui àquela situação. Surge a primeira generalização afetiva, surgem a substituição e a mudança de interesses.

A terceira consequência dessa situação é o fato de que a criança dessa idade passa para um tipo completamente novo de atividade. Sou obrigado a caracterizar esse novo tipo de atividade como uma transição para a atividade criativa, se levarmos em conta o fato de que em todas as atividades da criança em idade pré-escolar surgem relações completamente peculiares entre o pensamento e a ação, ou seja, a possibilidade de passar do pensamento à situação e não da situação ao pensamento. Seja nas brincadeiras, nos desenhos ou no trabalho, em todos os casos serão encontradas relações completamente novas que surgem entre o pensamento e as ações da criança.

Gostaria de terminar esta caracterização esquemática com uma indicação geral que nos será muito útil no futuro. Você provavelmente sabe que a idade pré-escolar é a primeira completamente desprovida de amnésia infantil: sabe-se que nenhum de nós se lembra da infância. É verdade que há indivíduos, como [Lev] Tolstoi,⁶² que afirmam ter preservado algumas memórias que remontam aos primeiros meses de vida. Mas penso que nesta sala é improvável que haja uma dúzia de pessoas que digam ter conservado memórias claras que datam de sua infância. A amnésia é a lei fundamental da infância. A amnésia, em grau um pouco menor, é a lei do desenvolvimento infantil até os 3 anos de

⁶² O russo Lev Nikolaevitch Tolstoi (1828-1910) foi mais conhecido em português como Leão, Leon, Leo ou Liev Tolstói. Ele é um dos principais nomes do realismo em seu país e escreveu livros famosos, como os romances “Guerra e paz” e “Anna Karenina”. [N.T.]

idade. Não nos lembramos de nós mesmos até os 3 anos de idade. A primeira idade que está isenta de amnésia é a pré-escolar.

Esquecemo-nos da época em que éramos bebês, de nossa primeira infância porque a estrutura da nossa consciência nessa idade é tão diferente da estrutura da consciência na idade adulta que, claro, não retemos memórias de nós mesmos ou da realidade que nos rodeia até os 3 anos. O fato de a pessoa começar a se lembrar da sucessão dos acontecimentos a partir da idade pré-escolar é o que os antigos psicólogos chamavam de unidade e identidade do “Eu”.

Como mostram diversos estudos, na idade pré-escolar, pela primeira vez, surgem as instâncias éticas internas da criança, formam-se as regras éticas.

Finalmente, aqui se forma na criança o que poderia ser chamado de primeiro esboço da visão de mundo da criança. Nesse momento se estabelece uma visão geral do mundo, da natureza, da sociedade, de si mesmo. Esse fato explica porque na idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a anulação da lei da amnésia das primeiras idades, ou seja, a criança pré-escolar possui alguns elementos de vínculos sucessórios que fornecem a ponte para a visão de mundo desenvolvida do ser humano e que finaliza o período infantil de seu desenvolvimento.

Deixe-me fazer uma pausa nesse esboço imperfeito e passar à última questão: as conclusões que podem ser extraídas do que tentei dizer sobre a construção de um programa para a idade pré-escolar.

Por mais breve e esquemático que eu tenha delineado as particularidades da criança em idade pré-escolar, parece fácil perceber que a definição básica que dei no início do relatório sobre os programas do jardim de infância é confirmada por essas particularidades.

Se focarmos no fato de que a criança em idade pré-escolar pensa por representações gerais ou no fato de que seus interesses emocionais estão relacionados ao sentido e significado que ela atribui a determinada situação; se insistirmos em que, a este respeito, a esfera da comunicação da criança se expande em todas as direções, acho que apenas uma conclusão prevalecerá. Essa conclusão consiste em que criança em idade pré-escolar, pelas suas características, é capaz de iniciar um novo ciclo de aprendizagem coletiva que até então lhe era impossível. Ela é capaz de passar por essa aprendizagem coletiva seguindo um programa, mas, ao mesmo tempo, pela sua natureza, pelos seus interesses, pelo nível do seu pensamento, ela pode assumir esse programa apenas na medida em que seja seu próprio programa.

Se você está se perguntando quais são os requisitos que um programa de jardim de infância deve atender para se adequar às características da criança na idade pré-escolar, então a resposta, me parece, será a seguinte. Esse programa deve ter as duas qualidades difíceis de conectar que se indicam a continuação. Primeiro, deve ser construído de acordo com algum tipo de sistema que oriente a criança em direção a um determinado objetivo, dando certos passos a cada ano nesse rumo. Esse programa deve ser semelhante ao programa escolar no sentido de que deve ser um ciclo único e sistemático de formação geral. Ao mesmo tempo, deve ser o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança numa sequência que responda tanto a seus interesses emocionais quanto às peculiaridades do seu pensamento relacionado com as representações gerais.

Se tentássemos construir um programa baseado no fato de que o programa pré-escolar deve corresponder ao sistema escolar, o problema não seria resolvido. Obviamente, o programa para a idade pré-escolar deve ser essencialmente diferente do escolar. Devemos evitar o que os ingleses ironizam. Seus jardins da infância são chamados de escolas para pequenos e eles afirmam que o pior perigo que essas escolas enfrenta é que elas se transformem em pequenas escolas.

Se atribuirmos à criança na idade pré-escolar a tarefa de cumprir o programa escolar, ou seja, aquele que fornece um sistema de conhecimentos para cada ciência, organizado com base na lógica determinada de cada uma, é claro que nunca seremos capazes de resolver esse problema, que é o de unificar o sistema de conhecimentos para que seja o programa da própria criança. Mas basta abordar corretamente a questão de que tipo de sistema é possível aqui, para que a mesma, que resulta aparentemente insolúvel, seja resolvida.

Deixem-me explicar em que consiste esse sistema.

Para abreviar, vou me permitir começar pelo final, pelas demandas da escola. O que a escola exige da educação pré-escolar? Se combinarmos o que dizem diferentes autores, verifica-se que a escola exige três coisas da educação pré-escolar:

- a) que a criança esteja preparada para a aprendizagem coletiva escolar;
- b) que a criança esteja preparada para a aprendizagem coletiva por disciplinas; e
- c) parece-me que a escola também exige a alfabetização, embora seja verdade que essa disposição não é partilhada por todos.

O que significa que uma criança em idade pré-escolar deve estar preparada para a aprendizagem coletiva escolar por disciplinas? Isso significa o seguinte: a criança chega à escola, começa a estudar ciências sociais, aritmética, ciências naturais. Não seria

necessário que a criança tivesse algumas noções gerais de números, quantidades, ou noções gerais de natureza e sociedade para começar aprender ciências sociais, aritmética e ciências naturais? Sem uma representação geral de tudo isso, é impossível iniciar a aprendizagem coletiva escolar por disciplinas. Preparar essa concepção geral do mundo natural, da sociedade, do mundo das grandezas, é a tarefa imediata que a escola coloca à educação pré-escolar.

Gostaria apenas de dar uma ideia geral. Uma das desvantagens dos programas antigos é que eles contêm apenas uma série de fatos específicos. Enquanto isso, uma criança em idade pré-escolar, como mostram os estudos, constrói teorias, cosmogonias inteiras sobre a origem das coisas e do mundo. Ela mesma tenta explicar uma série de interdependências e relações. A criança dessa idade está num nível em que o pensamento se distingue pela imagem e pela concretude. A criança cria suas teorias sobre a origem dos animais, nascimento dos bebês, o passado etc. Isso significa que a criança pré-escolar tende a compreender não apenas fatos individuais, mas também a estabelecer algumas generalizações. Essa tendência no desenvolvimento da criança deve ser aproveitada no processo de aprendizagem coletiva e determinar o caminho principal pelo qual um programa em um determinado sistema deve ser construído do primeiro ao último ano.

No interior das ciências naturais, a criança deve estudar a natureza viva e morta, em conjunto, para poder, mais tarde, estudá-las separadamente. Aqui é necessário um sistema que leve a criança de um tipo de vínculo aos vínculos disponíveis aos 3 anos, e daqueles disponíveis a essa idade para os disponíveis aos 4 anos etc. A diferença entre esse sistema e a aprendizagem coletiva por complexos é que, nesse último, geralmente, a própria relação é uma concessão à fragilidade do pensamento infantil. É a cápsula dentro da qual a criança aceita os conhecimentos. Diferentemente do sistema em complexos, no novo sistema, a própria criança tem que trabalhar na sua elaboração. Falamos em estabelecer relações, estabelecer relações, estabelecer relações. Na verdade, uma das principais funções do estabelecimento de relações é ajudar a criança aprender a diferenciar, a separar para que seja possível a aprendizagem coletiva por disciplinas.

Piaget mostrou que uma criança menor de 3 anos não distingue os diferentes tipos de “não posso”; por exemplo, não se pode acender mais de uma vez o mesmo palito de fósforo, não se pode tocar em um fogão quente porque queima, não pode conversar durante o almoço porque se receberá o docen, não pode mentir para a mãe porque não é honesto. Para a criança, isso é indiferenciado. Da mesma forma, ela deve aprender a diferenciar a natureza física da social. Também deve ser capaz de diferenciar

internamente. Assim, para aprender ciências sociais, é necessário diferenciar o social do natural.

Posso dar o seguinte exemplo: uma das meninas de 6 anos que observei me disse: “Agora, finalmente, adivinhei como surgem os rios. Acontece que as pessoas escolheram um lugar perto da ponte, cavaram um buraco e encheram de água.” Ela sabia que algo existia sem as pessoas e que elas tinham feito alguma coisa, mas nesse caso as pontes foram decisivas na sua compreensão, e os rios pareciam ter sido feitos pelas mãos das pessoas. O que isso significa? Isso diz respeito a uma coisa muito simples: o que nos parece óbvio exige, no que diz respeito à idade pré-escolar, um trabalho educativo com a criança. Para que a aprendizagem coletiva por disciplinas seja possível, é necessário diferenciar a representação geral do que mais tarde será o objeto de aprendizagem coletiva. Parece-me que qualquer aspecto da educação pré-escolar e do trabalho educativo se diferencia por isso. Vou fazer, por exemplo, uma pergunta: como se aprende literatura na idade pré-escolar? Um autor francês diz, com razão que, na idade pré-escolar, não deveríamos estudar nem história da literatura (não é?!) e nem as obras clássicas da literatura que permaneceriam na nossa memória para o resto da vida (não voltamos aos nossos livros pré-escolares em idades posteriores), mas a tarefa consistiria em abrir o mundo da arte da palavra para a criança. O mesmo se aplica à música - temos a tarefa de desvendar para a criança a música em geral, o mundo da música, as possibilidades de percepção musical. O mesmo se aplica à ciência. O objetivo consiste em aproximar a criança da ciência, fazer possível o ensino⁶³ da ciência do ponto de vista da lógica da própria ciência.

Deixem-me agora, na forma de tese, abordar algumas questões relacionadas aos programas. Parece-me que a segunda conclusão principal é a acentuada diferenciação da aprendizagem coletiva no segundo estágio da idade pré-escolar em comparação ao primeiro. Essa é a idade em que a criança, no seu arco espontâneo-reativo, está cada vez mais próxima da aprendizagem coletiva escolar. Antes de ingressar no sistema escolar completo, a criança forma conceitos diferenciados e isolados. Em particular, os requisitos escolares de que falei são tarefas imediatas do segundo estágio. Essa preparação para a

⁶³ Consideramos que essa seja a única vez que L. S. Vigotski ou seus taquígrafos utilizaram no texto o termo russo “преподавание”, que significa ensino, em lugar de “обучения”, que significa aprendizagem coletiva. Lembremos que o presente trabalho se trata da transcrição de um relatório de Vigotski lido durante sua participação em uma conferência sobre educação pré-escolar, jamais revisado por ele para sua publicação. [N.T.]

própria oportunidade de aprender de forma reativa, segundo o programa, é a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita.

No que diz respeito à alfabetização, permito-me dizer apenas duas palavras: é possível alfabetizar a criança durante o jardim de infância. Isso não apenas porque no nosso país a escolarização começa, em média, a partir dos 8 anos, enquanto nos países da Europa Ocidental a partir dos 6 anos de idade; não só porque a alfabetização no jardim de infância facilitaria e aumentaria infinitamente a eficácia da escolarização; não só porque durante a alfabetização é melhor e mais fácil de aprender, como Montessori corretamente afirma, para uma criança de 4-5 anos (tendo em conta a idade pedológica) do que para outra de 6 anos e, em qualquer caso, mais fácil do que aos 8 anos. Não só por isso, mas principalmente porque, como pode ser demonstrado em estudos especiais, a alfabetização é uma premissa para toda a educação escolar em função do papel que desempenha no desenvolvimento da criança como preparação para a aprendizagem coletiva por disciplinas. Montessori atribuiu um termo especial - escrita explosiva - ao fenômeno que observamos durante a aprendizagem coletiva da linguagem escrita por crianças de 5 anos. Ela demonstrou que, na criança de 7 e na de 8 anos, na escola, nunca surge a riqueza de produção que proporciona a aprendizagem coletiva mais simples da leitura e da escrita na idade pré-escolar.

A experiência da educação familiar mostra que a criança rodeada de livros, aos 6 anos, é capaz de aprender individualmente a ler sem a ajuda direta de um professor. Experimentos em jardins de infância mostram que o lugar da alfabetização é na pré-escola. Um dos principais pontos importantes na determinação das conexões do programa é o que poderia ser chamado de aprendizagem coletiva embrionária ou pré-aprendizagem individual, como alguns autores a chamam. Esse é um princípio que também está corretamente enunciado no sistema Montessori, embora, em geral, esse sistema se baseie no princípio diametralmente oposto, ou seja, na análise, na divisão do todo em elementos biológicos e fisiológicos, e que consiste em que toda aprendizagem coletiva pressupõe um período próprio de desenvolvimento embrionário, de pré-aprendizagem individual, de aprendizagem individual. Montessori começa ajudar a criança aprender a escrever não no momento que pega no lápis ou na caneta, mas muito antes disso. Qualquer atividade complexa durante a aprendizagem coletiva na idade pré-escolar certamente necessita de um período preparatório em seu desenvolvimento embrionário.⁶⁴

⁶⁴ O atual relatório de L. S. Vigotski apresenta erros de transcrição especificamente nesse parágrafo. Por exemplo, o original em russo das duas primeiras linhas é extremamente confuso do ponto de vista teórico

CAPÍTULO III

A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO MENTAL DO ALUNO EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COLETIVA.⁶⁵⁶⁶

No relatório de hoje gostaria de me referir a algumas questões estudadas pela pedologia nos últimos anos e que se relacionam ao desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem coletiva. São questões sobre como se relacionam o curso do desenvolvimento mental da criança e seu progresso escolar.

No passado, resolveu-se esse problema com extrema facilidade, como é resolvido por todo ser humano ingênuo que observa uma certa ligação puramente empírica entre o desenvolvimento mental da criança e a possibilidade de sua aprendizagem coletiva. Todos sabem que a aprendizagem coletiva deve estar de acordo com determinadas faixas etárias pelas quais a criança passa em seu desenvolvimento mental. Não se pode ajudar uma criança de 3 anos a aprender aritmética e, da mesma forma, é tarde demais para começar aprender aos 12 anos. Todo sabem que a melhor idade para aprender aritmética é entre 6 e 8 anos. Portanto, sabe-se, pela vasta experiência pedagógica e por simples observações empíricas, bem como por uma série de estudos antigos, que o desenvolvimento mental e o curso da aprendizagem coletiva estão intimamente relacionados, os quais devem ser combinados entre si.

No entanto, essa conexão foi imaginada de forma muito simples. Se resumirmos o que foi feito na última década em diferentes países, podemos dizer, sem exagero, que houve uma mudança fundamental na opinião dos pesquisadores sobre a questão da relação mútua entre o desenvolvimento mental da criança e o curso da aprendizagem coletiva.

e não condiz com o pensamento geral do autor. Os termos “учения” (aprende individualmente) e “усваивает” (assimila), que podem ter o mesmo significado dentro da perspectiva da aprendizagem desenvolvimental de matriz vigotskiana de acordo com Davidov (1996), aparecem juntas na frase gerando, com isso, dificuldades de compreensão. Pesquisas futuras devem se desbruchar de maneira mais aprofundada em questões como essas, procurando delimitar o que é um problema do autor e o que é do responsável pela transcrição. [N.T.]

⁶⁵ Transcrição do relatório de reunião do Departamento de Defectologia do Instituto Pedagógico Bubnov, realizada em 23 de dezembro de 1933. [N.E.R.]

⁶⁶Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. Dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em conexão com a aprendizagem coletiva. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 33-52. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865> [N.T.]

Como os criadores da literatura clássica – [Alfred] Binet,⁶⁷ [Ernst] Maiman⁶⁸ e outros - imaginaram antes essa conexão? Eles acreditavam que o desenvolvimento era sempre pré-requisito necessário para a aprendizagem coletiva, que se a criança não amadurecesse as suas funções mentais – operações intelectuais – a ponto de estar em posição de começar a aprender sobre uma matéria ou outra, essa aprendizagem coletiva seria infrutífera. Eles julgavam, portanto, que o desenvolvimento deveria preceder a aprendizagem coletiva. Aliás, a aprendizagem coletiva devia estar baseada no desenvolvimento. Deviam ser utilizadas as funções que já amadureceram no desenvolvimento, pois só assim essa aprendizagem coletiva é frutífera e possível. Principalmente, eles temiam a aprendizagem coletiva prematura – não começar muito cedo a oferecer ajuda a uma criança para aprender uma matéria, quando ela ainda não estava madura para isso. Todos os esforços dos investigadores concentravam-se em encontrar o umbral inferior da aprendizagem coletiva, ou seja, a idade em que ela se torna possível pela primeira vez.

Como era definida essa idade? A definiam, e a definem até hoje, principalmente através de uma série de estudos baseados em evidências, na resolução de problemas que exigem da criança o uso de certas operações mentais. Se a criança é capaz de resolver sozinha uma tarefa, então julgamos que possui as propriedades necessárias para resolvê-la. Se essas funções estiverem maduras, segue-se que a aprendizagem coletiva pode começar; se não estiverem, significa que a criança ainda não está pronta para a aprendizagem coletiva escolar.

Pode-se dizer, sem exagero, que o diagnóstico do desenvolvimento mental nesse período foi aplicado à aprendizagem coletiva escolar da mesma forma que as propriedades intelectuais de uma pessoa são diagnosticadas durante a seleção profissional. Quando se seleciona uma pessoa para a profissão, raciocinam da seguinte forma: para que surja um bom profissional nessa área é preciso ter tais e tais propriedades. Aí eles investigam e, se o sujeito tem tais propriedades, dizem que é adequado, se não estão suficientemente desenvolvidas, dizem que não é adequado para essa profissão. Isso também foi feito durante a seleção das crianças nas escolas, acreditando que se elas já possuíam funções maduras, necessárias à profissão de aluno, então estavam aptas para a

⁶⁷ Alfred Binet (1857-1911), foi um pedagogo e psicólogo francês conhecido por sua contribuição no campo da psicometria. Chegou a ser considerado o inventor do primeiro teste bem-sucedido de inteligência, a Escala Binet-Simon, que serviu de base para vários dos atuais testes de QI. [N.T.]

⁶⁸ Ernst Friedrich Wilhelm Meumann (1862-1915), foi um educador, pedagogo e psicólogo alemão, cofundador da pedagogia experimental. [N.T.]

aprendizagem coletiva escolar. Se em uma criança essas funções já amadureceram mais do que em outras, então ela é mais adequada para a escolarização.

Esse ponto de vista foi abalado quando se estabeleceu uma lei de extrema importância, que, infelizmente, é tão pouco utilizada, prática e teoricamente, que costuma ser até mal explicada nos livros didáticos. Todos sabem a simples verdade de que não se pode ajudar uma criança a aprender uma disciplina muito cedo, mas poucos ouviram, mesmo no curso de pedologia, que não se pode fazer o mesmo muito tarde, que sempre há uma faixa etária mais adequada para a criança e não apenas o mínimo ou o máximo. A variação acima ou abaixo desses marcos é igualmente desastrosa. Tal como para o corpo humano existe uma temperatura ótima de 37° C, a variação, para mais ou para menos, igualmente ameaça a interrupção das funções vitais provocando, finalmente, a morte. Da mesma forma, no que diz respeito à aprendizagem coletiva, existe uma “temperatura ideal” própria para a aprendizagem coletiva de cada disciplina. Se começarmos muito cedo ou muito tarde, a aprendizagem coletiva será igualmente comprometida.⁶⁹

Vejamos um exemplo simples. A criança começa a aprender a falar com 1 ano e meio, inclusive mais cedo. Obviamente, para que ela comece a aprender a linguagem oral, é necessário que alguns pré-requisitos, algumas funções, tenham amadurecido. Mas se a criança tem retardo mental, ela começa a falar mais tarde porque essas funções amadurecem também mais tarde. Parece que quando se inicia o processo de aprendizagem coletiva da linguagem escrita em uma criança de 3 anos, essas funções amadureceriam mais do que as de uma criança de 1 ano e meio. Acontece que aos 3 anos a criança aprende a falar com muita dificuldade e muito pior do que com 1 ano e meio. Isso viola a lei fundamental em que se basearam Binet, Meiman e outros representantes da psicologia clássica, isto é, a lei da maturidade funcional que estabelece que a maturação de certas funções é uma condição necessária para a aprendizagem coletiva.

Se isso fosse verdade, quanto mais tarde começássemos o processo de aprendizagem coletiva, mais fácil seria para a criança aprender. Por exemplo, para ajudar

⁶⁹ Não se pode, evidentemente, concordar com a opinião do autor de que “é impossível ajudar uma criança a aprender qualquer matéria e que é tarde demais”, porque “isso acaba por ser igualmente desastroso”. Se compreendermos literalmente o pensamento do autor, poderemos chegar à exigência de não educar os adultos, porque é tarde demais e, portanto, prejudicial. A falácia de tal afirmação é cruelmente refutada por toda a nossa prática de aprendizagem entre os adultos. Obviamente, a ideia do autor só pode ser aceita no sentido de que, o início tardio da aprendizagem, de certa forma, dificulta o trabalho e sua ausência por um determinado tempo tem, de alguma forma, um efeito adverso no desenvolvimento mental. A comparação do autor entre temperatura e aprendizagem tem apenas um significado puramente figurativo, porque não são coisas da mesma ordem. [N.E.R.]

a criança a falar são necessários pré-requisitos no sentido da atenção, memória e inteligência. Se algumas dessas premissas amadurecem entre 1 ano e meio e 3 anos, por que é mais difícil ajudar a criança aprender a falar aos 3 anos do que a 1 ano e meio? Novos estudos, porém, direcionados unilateralmente por partirem de uma direção pedagógica específica, têm mostrado que aprender a linguagem escrita aos 5-6 anos é mais fácil do que aos 8-9. Obviamente, a linguagem escrita pressupõe certa maturidade das funções psíquicas. Aos 8-9 anos elas amadureceram mais do que aos 5-6 anos. Se é verdade que a aprendizagem coletiva exige o amadurecimento dessas funções, então não está claro por que a aprendizagem coletiva em uma idade mais avançada se torna mais difícil.

Além disso, quando começaram a comparar a aprendizagem coletiva com o desenvolvimento mental nas idades precoce e tardia, descobriu-se que essa aprendizagem coletiva seguia caminhos diferentes. Se você comparar a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma criança na escola com a aprendizagem coletiva da língua materna dessa mesma criança quando tinha um 1 e meio ou 2 anos, parece que a aprendizagem coletiva aos 8 anos deveria ser mais rápida, porque todas as funções para o domínio de um idioma estão muito mais desenvolvidas. Ou seja, aos 8 anos, a memória, a atenção e o intelecto estão mais desenvolvidos. Porém, acontece que aprender uma língua estrangeira aos 8 anos apresenta grandes dificuldades e produz resultados incomensuravelmente inferiores do que se fosse aprendida ao 1 anos e meio, quando a criança assimila com igual facilidade uma, duas ou até três línguas estrangeiras sem que isso iniba a assimilação de outras disciplinas.⁷⁰

Estudos mostram não só que aos 8 anos é mais difícil aprender uma língua do que ao 1 ano e meio, mas também que aos 8 anos a criança aprende línguas estrangeiras de uma forma completamente diferente, contando com funções mentais completamente distintas daquelas nas que se apoia quando está na primeira infância. Assim, o estudo do período pedológico ideal abalou a lei da maturação das funções como pré-requisito necessário para a aprendizagem coletiva na escola.

Além disso, as pesquisas demonstram que a relação entre o desenvolvimento mental da criança e o desenvolvimento de sua aprendizagem coletiva é imensamente mais complexa do que se imaginou inicialmente ao resolver esse problema. Quero me deter agora em alguns estudos, resumindo-os sistematicamente em torno do mesmo problema,

⁷⁰ Ver abaixo “Sobre o multilinguismo na infância”. [N.E.R]

e demonstrar isso com base no desenvolvimento mental de crianças na escola de massa e auxiliar.⁷¹ Para isso, focarei na questão da dinâmica do desenvolvimento mental da criança na escola. Sabe-se que as crianças que ingressam na escola são divididas em quatro categorias, de acordo com seu desenvolvimento mental. Entre essas crianças, encontraremos sempre um grupo tão imaturo mentalmente que não consegue estudar numa escola normal e acaba em instituições auxiliares. Vamos deixar de lado esse tipo de criança. Das crianças que ultrapassam o umbral superior da escola, podemos sempre selecionar três grupos diferentes de crianças: com desenvolvimento mental alto, médio e baixo.

Geralmente, isso é expresso na definição do chamado coeficiente de desenvolvimento mental, ou, como convencionalmente é indicado pelas duas letras latinas QI. O coeficiente de desenvolvimento mental é a relação entre a idade mental da criança e sua idade cronológica, idade da certidão de nascimento, ou seja, se a criança tem 8 anos de idade e é mentalmente desenvolvida como uma criança de 8 anos, seu coeficiente será igual a 1 ou 100%; mas, se tem um desenvolvimento mental de 12 anos, então, seu coeficiente de desenvolvimento mental será igual a 150 ou 1,5. Se, ao contrário, tem 8 anos e desenvolvimento mental de 6 anos, logo, seu coeficiente será equivalente a 75 ou 0,75.

Ao estudar todas as crianças que ingressam na escola, decidimos dividi-las em três grupos. No primeiro, classificamos todas aquelas crianças cujo QI, ou seja, o coeficiente de desenvolvimento mental, é superior a 110; são crianças que ultrapassam em 10% o desenvolvimento mental de sua idade cronológica. No segundo, incluíram-se as crianças com QI que varia entre 90 e 110. Um pequeno desvio acima ou abaixo de 100 pertence a crianças medianas. E o terceiro grupo de crianças, cujo QI está abaixo de 90, mas ainda não abaixo de 70, porque depois vem o quarto grupo.

Quais dessas crianças terão melhor e pior desempenho na escola? O objetivo de medir o desenvolvimento mental das crianças ao ingressar na escola é assumir a relação entre o nível de desenvolvimento mental e o sucesso escolar da criança. Esse pressuposto baseia-se em simples observações e estudos teórico-estatísticos, que mostram a elevada

⁷¹ As escolas auxiliares na URSS eram instituições de ensino especiais para crianças com retardo mental. O principal contingente de estudantes dessas escolas eram crianças oligofrênicas até o grau de debilidade e crianças com grau leve de deficiência intelectual causada por lesão cerebral traumática ou orgânica, epilepsia acompanhada de diminuição da inteligência (apenas com raras convulsões noturnas) e estágio deficiente de esquizofrenia (sem sintomas psicóticos pronunciados). Essas crianças, geralmente, eram encaminhadas para uma comissão médico-pedagógica após 1 ano de estudo em escola pública e verificação minuciosa da inadequação de deixá-las nesta escola. [N.T]

relação entre o sucesso escolar da criança e o coeficiente de seu desenvolvimento mental. No umbral de ingresso à escola, qualquer professor assume que as crianças do primeiro grupo devem ir para o primeiro lugar em termos de sucesso, as crianças com QI médio, para o segundo e com QI baixo, para o terceiro. Essa regra é hoje utilizada por escolas de todo o mundo e nisso consiste a sabedoria básica de todos os estudos pedológicos realizados no umbral de ingresso à escola.

O mesmo se aplica à escola auxiliar. Quando as crianças chegam nessa modalidade de escola, elas são classificadas, colocadas em fila. Em primeiro lugar, são situadas as crianças com inteligência alta, sobre a base de que a aprendizagem coletiva terá melhores resultados entre as que não são atrasadas; em segundo lugar, estarão as crianças com inteligência média; em terceiro, aquelas com inteligência baixa. Quando começaram a analisar se essa previsão se justificava no decorrer do desenvolvimento escolar da criança, quando, como sempre, a ciência não tomou a palavra da simples observação e do bom senso, mas tentou verificá-la, descobriu-se que, na realidade, não era verdade, não se justificava. Vários investigadores como, por exemplo, [Lewis] Terman,⁷² na [nos Estados Unidos da] América, [Cyrill] Burt,⁷³ em Inglaterra, e [Pavel] Blonski,⁷⁴ aqui, demonstraram que, ao se acompanhar a dinâmica do QI na escola com o objetivo de identificar se as crianças que têm QI elevado o mantiveram ou não, ou seja, se o QI baixo aumentou ou diminuiu entre crianças fracas, verificou-se que as crianças que chegam à escola com QI alto tendem a diminuir-lo.

O que isso significa? Significa que, em termos absolutos, isto é, em comparação com outras crianças, aquelas com QI alto podem estar à frente, mas em comparação consigo mesmas, seu QI diminui ao longo da aprendizagem coletiva escolar. O inverso também ocorre. As crianças com baixo QI tendem a elevá-lo, ou seja, novamente, segundo indicadores absolutos, elas podem perder em termos de inteligência para as crianças do primeiro grupo, mas, em relação a si próprias, elevam-na. As crianças com QI mediano tendem a mantê-lo (Quadro 3).

⁷² Lewis Madison Terman (1877-1956), foi um psicólogo americano, acadêmico e proponente da eugenia. Ele foi apontado como um pioneiro em psicologia educacional no início do século XX na Stanford School of Education. É autor da principal versão americana dos testes Binet-Simon, destinados ao estudo das habilidades mentais. [N.T.]

⁷³ Cyril Lodowic Burt (1883-1971), foi um psicólogo educacional e geneticista inglês que também fez contribuições para a estatística. Ele é conhecido por seus estudos sobre a herdabilidade do QI. [N.T.]

⁷⁴ Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), foi um psicólogo e filósofo soviético, além de fundador da pedagogia soviética. [N.T.]

Quadro I. Distribuição das crianças de acordo com o QI

	QI	Dinâmica QI	Sucesso absoluto	Sucesso relativo
1.	Alto	III	I	II
2.	Médio	II	II	III
3.	Baixo	I	III	I

Portanto, segundo a dinâmica do QI, em primeiro lugar estarão as crianças que designamos o algarismo romano III, em segundo lugar aquelas que demarcamos com o II, e em terceiro lugar, as que elegemos com o algarismo romano I. A sequência inverte-se. A pesquisa mostrou que a dinâmica do desenvolvimento mental na escola engana nossas expectativas baseadas no bom senso e na velha teoria psicológica. Esperávamos que uma criança que chega na escola com alto desenvolvimento se desenvolvesse melhor no decorrer do ano do que todas as outras. Acontece que ela será a última, pois a escola prejudica seu desenvolvimento mental, diminuindo seu ritmo. Uma criança com QI baixo se beneficiará mais das condições de escolarização e manterá o seu ritmo muito melhor do que uma criança normal.

Essa situação paradoxal deu origem a uma série de estudos que tentaram explicar como uma criança, que chega à escola com melhor desenvolvimento mental, acaba por ser a última, a pior em termos de dinâmica mental, durante a escolarização. Esse paradoxo torna-se ainda mais complexo se compararmos esses dados com o sucesso escolar. Como se distribuem esses três grupos de crianças em relação ao sucesso escolar? Sabe-se que existe uma grande correlação entre alto QI e sucesso. Quem serão os melhores alunos na escola, ou seja, os primeiros? Acontece que, em primeiro lugar, ainda estarão os alunos com QI alto; em segundo lugar, com QI médio; em terceiro, com QI baixo. É dizer, nossa coluna se inverte novamente, volta à aparência que tinha no umbral de ingresso à escola. Resulta que alguém pode ser o primeiro em desenvolvimento mental no umbral de ingresso na escola e, ao mesmo tempo, o último em dinâmica de desenvolvimento mental durante a aprendizagem coletiva escolar e, novamente, o primeiro em sucesso.

Essa relação, estabelecida de forma puramente empírica, conduz a dificuldades insolúveis e a enigmas incompreensíveis. Por outro lado, indica que as relações que existem entre o percurso escolar e o desenvolvimento mental da criança parecem ser muito mais complexas do que se tinha imaginado anteriormente.

A solução dessa dificuldade tornou-se possível quando se investigou uma quarta grandeza, que permitiu, em certa medida, resolver as contradições aqui apresentadas.

Refiro-me a um estudo sobre um problema muito importante, do meu ponto de vista, para fins práticos escolares, que poderia ser chamado de problema do sucesso relativo. Vou explicar o que queremos afirmar com isso. Imaginemos que um de nós, adulto, estivéssemos em algum dos anos escolares, por exemplo, no 2º ou no 4º ano. Acredito que seríamos o primeiro desse ano em termos de sucesso absoluto, ou seja, provavelmente cumpriríamos melhor os requisitos escolares do que as demais crianças do ano e, certamente, seríamos colocados em primeiro lugar em termos de sucesso escolar absoluto. Mas será que adquiriríamos algo novo na escola, aprenderíamos coletivamente alguma coisa? É claro que sairíamos com o mesmo conhecimento com que chegamos lá. Obviamente, em termos de sucesso relativo, ou seja, o que conquistamos no ano, não só não ficaríamos em primeiro lugar, como ficaríamos no último. Podemos afirmar, com certeza, que o último dos alunos, em termo de sucesso absoluto no ano, estaria melhor do que um de nós em termos de sucesso relativo. Portanto, vemos, nesse exemplo, que o sucesso absoluto ainda não diz nada a respeito do sucesso relativo.

Começou-se a investigar o estado das coisas, por exemplo, pela fluência na leitura. Sabemos que as crianças entram na escola com diferentes níveis de conhecimentos: algumas conseguem ler 20 palavras por minuto, outras 5 palavras. O primeiro, após completar um ano de estudo, consegue ler 30 palavras por minuto, enquanto o segundo consegue ler 15 palavras. Pelo sucesso absoluto, o professor considerará os alunos da primeira categoria como os melhores. Mas, em termos de sucesso relativo, esses alunos conseguiram aumentar a sua fluência de leitura em uma vez e meia, enquanto os do segundo grupo conseguiram triplicá-la. O sucesso relativo desses últimos, em comparação com os primeiros, é maior, enquanto o seu sucesso absoluto é duas vezes menor. Essa discrepância entre sucesso absoluto e relativo levantou uma série de problemas muito importantes.

Em nenhum lugar, o sucesso relativo se torna tão relevante quanto na escola para crianças com retardo mental, porque lá temos crianças que são um fracasso do ponto de vista absoluto. É sempre importante considerarmos o sucesso relativo dessas crianças. Esse problema não pode ser aplicado de forma mais ampla do que em duas direções. Em primeiro lugar, nas escolas para crianças com deficiência mental e no problema do sucesso insuficiente. Na escola, um número de crianças é reprovado dia após dia; às vezes, durante os exames bimestrais e até finais. Ou seja, existe um grupo especial de retardatários. Esse grupo representa crianças que não têm êxito em termos de sucesso absoluto. Mas o fracasso em si é apenas uma descrição negativa do estado de

conhecimento do programa nessas crianças, mas não diz o que essas crianças aprenderam coletivamente na escola. Quando comecei a pesquisá-los, descobri que eles se enquadram em dois grupos diferentes. Alguns retardatários são tão retardatários que não têm sucesso relativo, e outros não têm sucesso absoluto, embora tenham um aproveitamento relativo médio e, até mesmo, ainda que raramente, alto. Deve-se diferenciar as crianças que não têm absolutamente qualquer sucesso daquelas que têm sucesso relativo. Isso é importante do ponto de vista prático. Em algumas escolas e laboratórios pedológicos, desenvolveu-se uma regra prática, segundo a qual apenas alunos que manifestam de maneira consistente, não apenas fracasso absoluto, mas também fracasso relativo, deve ser transferido para uma escola auxiliar. Por sua vez, o aluno com insucesso absoluto, mas com certo sucesso relativo, em comparação com a turma de colegas do mesmo ano, precisa de mudanças nas condições dentro da escola e não de seu afastamento da mesma. Tentarei explicar essa importante regra prática também do ponto de vista teórico, ou seja, do ponto de vista da análise experimental.

A consideração do sucesso relativo torna-se de suma importância no que diz respeito ao movimento escolar dos alunos de baixo desempenho na escola de massa e ao avanço dos alunos na escola auxiliar. O sucesso relativo não é menos importante para a escola de massa em relação a todos os alunos, pois muitas vezes há sucesso relativo pequeno de um aluno que, do ponto de vista do sucesso absoluto, está à frente da turma. Assim, o sucesso relativo primeiro abre os olhos do professor para quanto aprende cada um de seus alunos, e, então, descobre-se que entre todos os grupos de crianças com alto, médio e baixo desenvolvimento mental, há crianças com alto e baixo sucesso relativo, respectivamente. Daí o problema: de que depende esse sucesso relativo?

Para responder a essa pergunta, apontarei apenas a última coluna do quadro. Estudos demonstraram que, se alinharmos as crianças desses três grupos numa ordem vertical, de cima para baixo, de acordo com o sucesso relativo, obteremos a seguinte imagem extremamente interessante. Em primeiro lugar, em termos de sucesso relativo, estarão as crianças do terceiro grupo; em segundo lugar, as do primeiro e; em terceiro, as do segundo. Embora não tenhamos aqui a mesma correspondência simétrica dos três primeiros casos, mas se nos desviarmos por um momento do segundo grupo, que representa as crianças mais complexas e menos estudadas, e tomarmos apenas o primeiro e o terceiro, veremos que o primeiro e o terceiro mudaram de lugar. Se, do ponto de vista do sucesso absoluto, o primeiro estava à frente e o terceiro no final, então, com base no sucesso relativo, o terceiro estava à frente e o primeiro no final.

Observam-se relações interessantes entre o nível de desenvolvimento mental da criança no umbral da escola e seu sucesso absoluto, e entre a dinâmica do desenvolvimento mental e seu sucesso relativo.

Passemos aos estudos que responderiam à questão sobre essas relações tão complexas. Não é preciso afirmar que é impossível esgotar a diversidade de questões levantadas, pois seria necessário um livro inteiro para sua exposição. Nossa tarefa é indicar dois ou três pontos principais que nos esclarecerão, no essencial, essas relações, e indicarão o caminho pelo qual utilizar na prática o diagnóstico do desenvolvimento mental em favor do trabalho escolar, que possa ter um importante impacto prático imediato na nossa escola normal e auxiliar de hoje e de amanhã.

A primeira questão que surgiu, e cuja solução fornece, pelo menos, uma resposta aproximada a essa importante relação, foi a chamada zona de desenvolvimento possível. No estudo do desenvolvimento mental das crianças, aceita-se que apenas o que ela consegue fazer sozinha é indicador de sua mente. Oferecemos a uma criança uma série de testes, de tarefas de diferentes graus de dificuldade e, pela forma e pelo grau de dificuldade com que as resolve, julgamos mais alto ou mais baixo seu desenvolvimento mental. Acredita-se que só é ilustrativo do grau de desenvolvimento mental da criança a capacidade de resolver tarefas por conta própria, sem ajuda externa. Caso sejam dirigidas perguntas às crianças ou mostrado como resolver as tarefas e, após a demonstração, ela a solucionar, ou, ainda, se o professor começar a resolver as tarefas e ela finalizar ou resolvê-las em colaboração com outras crianças, em resumo, se a criança, de alguma maneira, evitou a solução independente das tarefas, então tal decisão não é ilustrativa de seu desenvolvimento mental. Essa verdade tem sido tão conhecida e reforçada pelo senso comum que, durante dez anos, os cientistas mais capazes não perceberam a validade da suposição de que apenas o que a criança pode fazer por si mesma é ilustrativo da mente infantil e de seu desenvolvimento, e se, até certo ponto, o que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas não é ainda mais demonstrativo.

Imaginemos um caso mais simples, que retiro da pesquisa e que é o protótipo de todo o problema. Investigo duas crianças que estão no umbral superior da idade escolar. Ambos têm 10 anos de idade e 8 anos de desenvolvimento mental. Posso dizer que essas crianças têm a mesma idade mental? Claro. O que isso significa? Significa que elas resolvem tarefas de forma independente até o ponto de dificuldade compatíveis com o padrão de 8 anos de idade. Aqui termina a pesquisa e as pessoas imaginam que o destino futuro do desenvolvimento mental das crianças e o destino da sua aprendizagem coletiva

escolar serão os mesmos, pois depende da mente. Compreensivelmente, se ele depender de outros motivos, por exemplo, se durante seis meses uma criança ficou doente o tempo todo e a outra frequentou sem faltar às aulas, então, a questão é diferente, mas na realidade o destino dessas crianças deveria ser o mesmo. Agora, imaginem que eu não interrompa a pesquisa no momento em que obtive esse resultado, mas apenas a inicie. Isso significa que, na pesquisa, meus alunos tinham 8 anos e resolveram problemas até essa idade, não conseguindo resolver tarefas de idades posteriores. No desenlace subsequente, mostro várias maneiras de resolução. Autores e pesquisadores aplicam técnicas distintas de visualização em casos diferentes. Uma vez demonstram por completo como as tarefas devem ser resolvidas, em outras solicitam às crianças que as resolvam; ora os pesquisadores começam a resolver as tarefas e convidam a criança a terminar, ou fazem perguntas norteadoras. Em suma, de diferentes formas, sugerimos que a criança resolva as tarefas com a nossa ajuda. Nessas condições, verifica-se que a primeira criança resolve tarefas próprias de 12 anos e a segunda, de 9 anos. Após um estudo adicional, é possível afirmar que essas crianças têm a mesma idade mental?

Quando esse fato foi constatado pela primeira vez, comprovou-se que crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental, sob a orientação do professor, são capazes de aprender em proporções completamente diferentes. Ficou claro, então, que essas crianças não têm a mesma idade mental e, obviamente, o seu destino no processo de aprendizagem coletiva deve ser diferente. A essa diferença entre 12 e 8 e, entre 9 e 8, denominamos de zona de desenvolvimento possível. Empiricamente, fica claro que a criança de 8 anos é capaz de resolver, com ajuda, a tarefa como se tivesse 12 anos, enquanto que outra como se tivesse 9.

Vamos esclarecer esse conceito de zona de desenvolvimento possível e seu significado. Concordemos em chamar de nível de desenvolvimento atual aquele que a criança atingiu no transcurso de seu desenvolvimento e que é determinado com a ajuda das tarefas que são resolvidas de forma independente, visto que, na pedologia moderna isso começa a ser cada vez mais aceito. Portanto, o nível atual de desenvolvimento será a idade mental, no sentido usual em que é utilizado na pedologia. No momento, abandonamos na pedologia a ideia de chamar isso de idade mental, porque, como vimos agora, ela não caracteriza o desenvolvimento mental. A zona de desenvolvimento possível da criança é a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível de desenvolvimento

possível da criança, determinado com a ajuda das tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos e em cooperação com colegas mais capazes.

O que é o nível de desenvolvimento atual? Se, do ponto de vista da pessoa mais ingênua, se fizer a pergunta de qual é o nível de desenvolvimento atual, em suma, do que falam as tarefas que a criança resolve sozinha, então a resposta mais comum será que o nível de desenvolvimento atual da criança determina as funções já maduras, os frutos do desenvolvimento. A criança pode fazer isso, aquilo e aquilo sozinha, o que significa que as funções que permitem esse tipo de realização já amadureceram. E o que indica a zona de desenvolvimento possível, definida pelas tarefas que a criança não consegue resolver sozinha, mas consegue com ajuda? Determina não as funções que amadureceram, mas aquelas que estão em processo de maturação, as funções que amadurecerão amanhã, aquelas que ainda estão em estágio embrionário, ou seja, as funções que não podem ser chamadas de frutos do desenvolvimento, mas botões, brotos, aquilo que está começando a amadurecer.

O nível de desenvolvimento atual caracteriza os sucessos, os resultados do desenvolvimento no dia de ontem, e a zona de desenvolvimento possível caracteriza o desenvolvimento mental no dia de amanhã. O amadurecimento da função, da mente da criança, ocorre de repente, de um momento para o outro, como um tiro de arma ou é um processo que cresce lentamente, com muitos saltos, ziguezagues? Em suma, existe começo, meio e fim neste desenvolvimento? Claro que sim. O desenvolvimento da mente da criança não é um processo mais simples do que o desenvolvimento de um feijão ou de uma ervilha na horta e, de fato, mesmo aí, o jardineiro sabe ver as etapas que levam ao aparecimento do fruto muito antes dele, e seria mau jardineiro aquele que só sabe julgar pela colheita, pelos resultados, o estado da planta que observa. Pobre também é o pedólogo, que não sabe determinar nada além do que já ocorreu no desenvolvimento, ou seja, o que resume o ontem do desenvolvimento.

Assim, a zona de desenvolvimento possível dota o pedólogo e o educador da capacidade de compreender o percurso interno, o próprio processo de desenvolvimento e determinar não só o que já está em pleno desenvolvimento e seus frutos, mas também o que está em processo de maturação. A zona de desenvolvimento possível permite prever o que acontecerá a seguir no desenvolvimento. Estamos a referir-nos a um único estudo sobre a idade pré-escolar, que mostra que, o que se encontra hoje na zona de desenvolvimento possível, amanhã estará no nível de desenvolvimento atual, ou seja, no nível de desenvolvimento imediato. O que uma criança pode fazer hoje com a ajuda de

outras pessoas, ela será capaz de fazê-lo sozinha amanhã. É importante determinar não só o que a criança pode fazer sozinha, mas também o que pode com a ajuda de outras pessoas, pois se se sabe, sabe-se o que fará por si mesma amanhã. O pesquisador americano [Dorothea] McCarthy⁷⁵ mostrou, no que diz respeito a idade pré-escolar, que, se você examinar uma criança dos 3 aos 5 anos, haverá um conjunto de funções que já possui, mas há também outro grupo de funções que não dispõe ainda, mas que tem sob orientação, em grupo e em cooperação. Acontece que esse segundo grupo de funções, entre os 5 e 7 anos de idade, estará principalmente no nível de desenvolvimento atual. Esse estudo mostra que aquilo que uma criança de 3 a 5 anos pode fazer sob orientação, de forma cooperativa e coletiva, saberá fazer sozinha, dos 5 aos 7 anos. Portanto, se determinássemos apenas a idade mental da criança, é dizer, tão só as funções que amadureceram, saberíamos o resultado do desenvolvimento passado. Se definirmos as funções que estão em amadurecimento, então, poderíamos dizer o que aconteceria com essa criança entre os 5 e 7 anos de idade, mantendo as mesmas condições.

Por conseguinte, o estudo da zona de desenvolvimento possível tornou-se um dos instrumentos mais fortes da pesquisa pedológica. Ele permitiu aumentar significativamente a eficiência, utilidade, produtividade, assim como a aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à resolução das tarefas colocadas à pedagogia e à escola.

Procuremos responder agora à questão de como surge a referida contradição, que é um sintoma das relações muito complexas que existem entre o curso do desenvolvimento mental da criança e o de seu progresso escolar. É impossível abordar aqui todos ou mesmo os problemas mais profundos. Portanto, vamos nos deter em dois pontos. Primeiro, na zona de desenvolvimento possível. Vamos mostrar um estudo específico. Já vimos que crianças com o mesmo QI podem ter diferente zona de desenvolvimento possível. As crianças, segundo seu QI, podem ser divididas em três grupos; mas, esses grupos, por sua vez, podem ser subdivididos de acordo com a zona de desenvolvimento possível. Vamos identificar com a letra “A” o grupo de crianças que tem uma zona de desenvolvimento possível com mais de 3 anos e com a letra “B” o grupo das crianças que tem uma zona de desenvolvimento possível menor de 2 anos. É claro

⁷⁵ Dorothea Agnes McCarthy (1906-1974), foi uma estudiosa estadunidense do desenvolvimento infantil. Fez parte do movimento financiado pela Fundação Rockefeller durante a primeira metade do século XX. Sua contribuição para os distúrbios de linguagem na infância foi estabelecida por intermédio de sua pesquisa sobre o desenvolvimento normal da fala. [N.T.]

que essas crianças das categorias “A” e “B” são encontradas entre crianças de todos os grupos de QI. É possível ter QI alto e uma zona de desenvolvimento possível baixa e vice-versa. Imagine que selecionemos quatro alunos para o experimento, a fim de acompanhar a dinâmica de seu desenvolvimento mental e seu sucesso relativo ao longo do curso escolar. O primeiro aluno (ver quadro) é aqui designado pelo número romano I da categoria A, ou seja, é uma criança com alto QI e com uma grande zona de desenvolvimento possível. O segundo aluno é o número romano I, categoria B, e representa uma criança com alto QI e com uma zona de desenvolvimento possível pequena. O terceiro seria o número romano III, categoria A que é uma criança com baixo QI e com uma grande zona de desenvolvimento possível e, o quarto seria o número romano III, categoria B, com baixo QI e com uma zona de desenvolvimento possível pequena. O primeiro e o segundo, o terceiro e o quarto são semelhantes no QI, mas diferentes na zona de desenvolvimento possível. O primeiro e o terceiro, e o segundo e o quarto são semelhantes na zona de desenvolvimento possível, mas diferem no QI (Quadro 4).

Quadro 4. Distribuição das crianças com base na zona de desenvolvimento possível

1.	I	A	QI Alto	Zona grande
2.	I	B	QI Alto	Zona Pequena
3.	III	A	QI Baixo	Zona Grande
4.	III	B	QI Baixo	Zona Pequena

Se quisermos saber qual das características é a mais importante, comparemos crianças que são semelhantes em uma característica e diferentes em outra, e façamos a seguinte pergunta: entre quais alunos haverá mais semelhança na dinâmica do desenvolvimento mental e o sucesso relativo, entre o primeiro e o segundo, o terceiro e o quarto, ou entre o primeiro e o terceiro, o segundo e o quarto; ou seja, qual é o fator mais importante que determina a dinâmica do desenvolvimento mental e o sucesso relativo de os alunos? Se o QI for igual, então o primeiro e o segundo, o terceiro e o quarto devem ser semelhantes; se a semelhança estiver na zona de desenvolvimento possível, então o primeiro e o terceiro, o segundo e o quarto deverão ser semelhantes. Tomamos quatro crianças para explicar, mas é verdade que os experimentos são feitos em massa, e aqui não se pode considerar quatro crianças, mas 40, 400 ou até 4 mil, desde que se dividam nesses quatro grupos.

Os resultados desse estudo mostraram que há uma semelhança muito maior na dinâmica do desenvolvimento mental e no sucesso relativo entre o primeiro e o terceiro, o segundo e o quarto, do que entre o primeiro e o segundo, o terceiro e o quarto. A partir disso foi demonstrado que, para a dinâmica do desenvolvimento mental na escola e para o sucesso relativo do aluno, o momento mais importante, mais influente e mais poderoso não é o nível atual de desenvolvimento mental, mas a zona de desenvolvimento possível. Em resumo, para a dinâmica do desenvolvimento mental e para o sucesso escolar, as funções que amadureceram até hoje não são tão essenciais, não são mais do que uma premissa, quando comparadas com as funções que estão em fase de maturação. O que está em processo de amadurecimento acaba sendo mais importante.

Quando uma lei é descoberta, através de um longo esforço de pensamento científico, parece que isso é óbvio. Afinal, nem sempre a escola trabalha naquilo que o pesquisador trabalha, testando as crianças. Ao entrar na escola, exigimos que o aluno faça o que sabe fazer por si mesmo, e que o professor comece a trabalhar de forma que a criança passe do que sabe para o que não sabe. Dessa análise puramente empírica do curso da aprendizagem coletiva escolar segue-se que a mesma deve ser determinada muito mais pelo que a criança sabe fazer sob orientação do que pelo que sabe fazer sozinha.

É ainda mais simples. O que é essencial para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu, mas sim o que ela é capaz de aprender. A zona de desenvolvimento possível determina com maior precisão quais são as possibilidades da criança, no sentido de dominar o que ainda não aprendeu sob direção, com ajuda, de acordo com as orientações, em cooperação. Mas a investigação não para por aí, vai mais longe e aborda outro tema interessante sobre o qual me deterei, por último, ao examinar esses estudos para conhecer os caminhos a seguir e depois chegar a algumas conclusões.

Começamos por uma pesquisa específica sobre os primeiros grupos, que foi realizada e que conheço de perto. Chamemos de categoria “C” as crianças alfabetizadas que se encaixam no grupo dos alfabetizados e as crianças analfabetas que se enquadram no grupo dos analfabetos. “C” é aquele grupo de crianças que se enquadra no grupo das crianças iguais a elas. E vamos chamar de categoria “D” as crianças, que aqui, em Moscou e Leningrado não são muitas, mas nas províncias representam um grande número, ou seja, onde os alfabetizados se enquadram no grupo dos analfabetos e os analfabetos se enquadram no grupo dos alfabetizados. Acho que concordaram comigo que essas categorias, “C” e “D”, têm seus representantes entre todos os grupos: primeiro, segundo, terceiro e quarto com QI baixo e alto. Continuaremos os experimentos com relação a essas

categorias, repetindo exatamente o raciocínio que fizemos com relação às categorias “A” e “B”. Tomaremos quatro crianças. Novamente, em vez de quatro, poderíamos pegar 400, 4.000, é assim que se faz. O primeiro será designado com o número romano I da categoria “C”, o segundo com o número romano I da categoria “D”, o terceiro com o número romano III da categoria “C” e o quarto com o número romano III da categoria “D” (veja o quadro 5).

Quadro 5. Distribuição das crianças segundo o QI dentro dos grupos

1.	I C	QI Alto	Alfabetizadas no grupo das alfabetizadas ou analfabetas no grupo das analfabetas.
2.	I D	QI Alto	Alfabetizadas no grupo das analfabetas ou analfabetas no grupo das alfabetizadas.
3.	III C	QI Baixo	Alfabetizadas no grupo das alfabetizadas ou analfabetas no grupo das analfabetas.
4.	III D	QI Baixo	Alfabetizadas no grupo das analfabetas ou analfabetas no grupo das alfabetizadas.

Perguntemo-nos agora, com base na dinâmica do desenvolvimento mental e no sucesso escolar relativo, entre quais grupos de crianças haverá mais semelhanças: entre o primeiro e o segundo, que são semelhantes no QI, mas diferentes quanto aos grupos; entre o terceiro e o quarto ou entre as do primeiro e do terceiro e as do segundo e quarto? Cada criança é semelhante a outras em alguma característica, ou seja, com uma em relação a uma característica específica e com outra em relação a outra característica. Qual dessas características terá maior influência na determinação do sucesso escolar e na dinâmica do desenvolvimento mental da criança? O estudo mostra, e dessa vez de forma muito mais significativa e expressiva do que no caso da zona de desenvolvimento possível, que a semelhança é muito maior entre o primeiro e o terceiro grupo e o segundo e o quarto, que entre o primeiro e o segundo e o terceiro e o quarto. Isso significa que, para a dinâmica do desenvolvimento mental na escola e para o progresso da criança durante a aprendizagem coletiva escolar, não é tanto o valor do QI em si o mais determinante, ou seja, o nível atual de desenvolvimento, mas a relação dos níveis de preparação e de desenvolvimento da criança e o nível de exigências que a ela são apresentados pela escola. Esse último valor, o nível de exigências impostas pela escola, passou a ser proposto na pedologia para ser chamado de idade mental ideal. Acho que esse é um conceito extremamente importante. Imagine uma criança entrando no 4º ano do nível fundamental. De que idade mental ele precisa para estudar idealmente nesse ano, ou seja, para se tornar o primeiro aluno e obter o máximo em termos de aprendizagem coletiva e

desenvolvimento mental? Podemos inferir de forma puramente empírica, ao estudar os melhores alunos de diferentes anos, a idade ideal. Podemos fazer o que outros investigadores fizeram: converter o nível de exigências impostas por esse ano escolar para a idade pedológica. Essa é uma questão metodológica e de princípios muito complexa e importante, mas não vou abordá-la. De qualquer forma, acho que foi entendido o que significa a idade mental ideal de um determinado ano, isto é, o grau e a natureza do desenvolvimento mental da criança que lhe permite avançar com o máximo sucesso, face às exigências impostas pela aprendizagem coletiva nesse ano. Acontece que o valor determinante e mais sensível de tudo o que o estudo da pedologia estabeleceu, até hoje, é a relação entre a idade mental ideal de um determinado ano, por um lado, e o próprio desenvolvimento mental e a preparação dos alunos que estudam nele, por outro. Essa relação entre um e outro é a relação ótima, ou seja, nem todas as relações são favoráveis aqui, mas apenas aquelas que estão dentro de certos limites, como a temperatura de 37°. Se essa relação sofrer, no curso do desenvolvimento mental da criança, qualquer tipo de alteração no sentido de aumentar ou diminuir, então a corrente de seu sucesso escolar relativo será afetada. É verdade que aqui essa alteração não é a mesma, ou seja, não importa se essa relação é menor para o aluno ou para a escola, se o aluno analfabeto entra na turma dos alfabetizados, onde terá condições de aprendizagem coletiva muito difíceis, e onde a idade ideal será muito superior à real, ou se os alunos alfabetizados entrarem na turma dos analfabetos, onde a idade ideal estará defasada, embora não na mesma proporção. No entanto, ali e aqui obteremos alterações conhecidas.

Esses são os primeiros dados que deram origem a um estudo especial. Acontece que a semelhança não existe apenas entre as crianças do primeiro e terceiro grupo. Isso é fácil de entender, porque as crianças alfabetizadas entraram na turma das alfabetizadas e as crianças analfabetas no grupo dos analfabetos, ou seja, estão em condições relativamente iguais, mas verifica-se que há aproximadamente a mesma semelhança entre as do segundo e do quarto grupo.

Quem integram o segundo grupo? São as crianças com QI alto, alfabetizadas, que ingressaram no grupo das analfabetas, e as crianças analfabetas que foram incluídas no grupo das alfabetizadas. Entre as do segundo e quarto grupo existem ambos tipos de crianças. Aqui, a questão fica ainda mais difícil. Imaginamos que, para a criança alfabetizada, deveria ser muito fácil aprender entre as analfabetas. Ela pode assobiar, não fazer nada, mas mesmo assim é a primeira da turma; já a criança analfabeta em uma sala de alfabetizadas tem dificuldades para acompanhar o grupo. A criança analfabeta se

esforçará e, mesmo assim, não conseguirá acompanhar os colegas. Acontece que, quer você aumente ou diminua a discrepância entre a idade ideal e a real, para o sucesso relativo e para a dinâmica relativa do desenvolvimento mental, isso acabará sendo um atraso, não na mesma medida, mas ainda um atraso. Isso pode ser imaginado do ponto de vista de uma análise simples. Uma criança alfabetizada aprenderá coletivamente alguma coisa no sentido de alfabetização em uma turma de analfabetas? Muito pouco, assim como uma criança analfabeta entre alfabetizadas.

Desta e de toda uma série de outras pesquisas surgiu a ideia de que parece haver distâncias ótimas, divergências ótimas entre idades ideais, isto é, entre as exigências que a turma impõe ao desenvolvimento mental e o desenvolvimento mental real. A aprendizagem coletiva deve, necessariamente, impor exigências mais elevadas, basear-se não em funções maduras, mas naquelas que estão na fase inicial de maturação. Como diz *Owell*,⁷⁶ na idade infantil só é bom o tipo de aprendizagem coletiva que vai à frente do desenvolvimento, ou seja, que puxa o desenvolvimento junto com ele, desperta para a vida, organiza e conduz o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele. É dizer, não se baseia em funções prontas, amadurecidas. Se isso for entendido no sentido de que a idade ideal se aproxima muito ou mesmo se torna inferior à idade real, ou que essa idade real diminui muito, de modo que a divergência é demasiado grande, então, a dinâmica do desenvolvimento mental sofrerá tanto no primeiro, quanto no segundo caso. Precisamos responder à pergunta: que distância é essa, como são determinadas as condições ótimas para o desenvolvimento mental da criança? Isso pode ser determinado? Como determinar realmente qual é a divergência ou, como dizem os professores, qual é a zona de desenvolvimento possível para a aprendizagem coletiva escolar da criança? Todo mundo sabe que aprender coisas muito fáceis ou muito difíceis são igualmente ineficazes. Qual é essa zona ótima, como ela é definida? Foram efetuadas tentativas que estabeleceram isso na unidade entre a idade mental da criança, o programa e o ano escolar etc. Contudo, o resultado geral dessas pesquisas, parece-me, obteve sua expressão final em estudos não tão extensos pelo seu material estatístico e pelo tratamento de casos individuais. Ainda assim, responderam diretamente a essa questão de forma a explicar o significado de todas essas pesquisas empíricas. A questão acabou sendo muito simples. Acontece que essa divergência coincide perfeitamente com a zona de desenvolvimento possível da criança. Se o desenvolvimento mental real de uma criança é de 8 anos,

⁷⁶ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

verifica-se que a idade ideal da turma deve ser de 10 anos. A idade ideal de uma turma para determinada criança coincide com a zona do seu desenvolvimento possível. Quando esta coincidência ocorre, temos as condições ideais para seu desenvolvimento.

Quando lembramos na maneira difícil como o pensamento humano chegou a definir essa lei, pensamos que, na realidade, poderia ter sido esclarecida de modo muito simples. Em qualquer caso, tal suposição deveria ter ocorrido a cada um de nós e, entretanto, nem os maiores pesquisadores chegaram a ela. Acabamos de afirmar que a escola cria condições para que a criança aprenda coletivamente, não o que ela é capaz de aprender, mas o que ela é capaz de aprender sob orientação. E definimos a zona de desenvolvimento possível como um indicador da mente, que se baseia no que a criança é capaz de aprender sob orientação. Portanto, a zona de desenvolvimento possível deve determinar essas condições ideais. Dessa forma, a análise da zona de desenvolvimento possível torna-se, não só um excelente meio de prever o destino do desenvolvimento mental e a dinâmica do sucesso relativo na escola, mas também para a composição das turmas, de modo que realmente sejam determinadas essas quatro magnitudes: o nível de desenvolvimento mental da criança, a zona de desenvolvimento possível, a idade ideal da turma e a relação entre a idade ideal da turma e a zona de desenvolvimento possível. Isso nos dá os melhores meios para resolver o problema da composição das turmas. Com isso, permito-me concluir a parte puramente factual do meu relatório, porque não teve outro propósito senão examinar o estado da arte do diagnóstico do desenvolvimento mental nos últimos dez anos.

Para concluir, vou me deter em mais dois pontos.

O primeiro ponto é: por que na psicologia clássica apenas aquilo que a criança pode fazer por si mesma era considerado um indicador da inteligência da criança? Porque havia uma visão errada sobre a imitação e a aprendizagem coletiva. A imitação e a aprendizagem coletiva foram consideradas processos puramente mecânicos. Acreditava-se que, se eu alcançasse algo por meio da experiência, isso seria um indicador para a mente, mas, se fosse pela imitação, era porque se podia imitar qualquer coisa. Os psicólogos expuseram essa visão e mostraram que só se pode imitar o que está na zona das próprias capacidades da pessoa. Se, por exemplo, for difícil para mim resolver um problema de aritmética, e alguém começar a resolvê-lo no quadro-negro, então posso resolvê-lo imediatamente; e se essa pessoa resolver uma tarefa na área da matemática avançada, e eu não sei matemática avançada, então, não importa o quanto eu procurar imitar, pois mesmo assim não vou conseguir resolver a tarefa. Obviamente, pode-se imitar

apenas o que está na zona da idade mental. Esse problema foi muito bem resolvido pela zoopsicologia. Devemos isso a Köhler. Seus experimentos estabeleceram a tarefa de determinar se as operações no campo do pensamento visual estavam disponíveis para um macaco antropoide. Como sempre acontece nesses casos, surgiu a questão de saber se o macaco realizou algo de maneira independente ou se alguma vez o viu. Por exemplo, ele viu outros animais fazerem isso ou como os humanos usam paus e outras ferramentas, imitando-as. Em particular, um dos macacos de Köhler foi levado para a ilha onde ficava sua estação. Lá, o macaco, viu os marinheiros esfregando o convés com vassouras, como usavam pedaços de madeiras, varas para fixar algo ou remover alguma coisa da parte superior do convés. A ideia surgiu, em particular, de um psicólogo alemão, que teve uma iniciativa: o que se poderia considerar ato consciente ou imitação no que um macaco faz? Köhler conduziu experimentos especiais para descobrir o que um macaco poderia imitar. Acontece que o macaco, quando tem que imitar movimentos que vão além do seu desenvolvimento mental, fica numa situação tão lamentável quanto eu se for forçado a imitar a solução de um problema de matemática avançada que não domino. Em outras palavras, descobriu-se que o macaco, com a ajuda da imitação, enfrenta apenas os problemas (em termos de grau de dificuldade) que é capaz de resolver por si mesmo. Mas um fato notável que Köhler não levou em consideração é a impossibilidade de treinar um macaco com ajuda da imitação (no sentido humano da palavra). É impossível desenvolver seu intelecto, porque ele não tem zona de desenvolvimento possível. O grau de dificuldade com que ele lida sozinho determina o grau de dificuldades que estão disponíveis para ele por imitação, ou seja, um macaco não pode, devido ao estado de sua mente, sob a orientação e com a ajuda do treinamento, desenvolver a habilidade de resolver problemas semelhantes de forma independente. O macaco pode aprender muito por intermédio do treinamento, usando suas habilidades mecânicas ou combinando seus hábitos intelectuais (andar de bicicleta), mas não pode aprender a resolver problemas mais complexos. É por isso que, em animais, a aprendizagem coletiva, no sentido humano da palavra, é impossível, pois pressupõe, ao que parece, uma natureza social específica e a integração da criança na vida mental dos outros.

Houve seguidores de Köhler que afirmavam que, na criança, a imitação não ultrapassava os limites de sua própria idade, mas, claro, as mais leves críticas mostravam que se tratava de uma afirmação absurda. Sabemos que o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva de uma criança se baseiam no fato de que ela pode aprender sob orientação, tornar-se mais inteligente, não apenas por meio do treinamento (como um

macaco), mas também ser capaz de aprender um novo tipo de ação individual. Porém, um dos colaboradores de Köhler expressou uma opinião sustentada em puro preconceito, que, no entanto, se consolidou na ciência durante vários anos. O pensamento desse pesquisador partia da ideia de que o macaco não apresenta discrepância entre seu nível mental no processo de imitação e a resolução independente de tarefas. A criança humana tem esse nível de divergência, mas o mesmo deve ser constante, ou seja, permanente. Se a criança tem o nível mental de uma criança de 8 anos, ou seja, ela resolve tarefas individualmente próprias dessa idade, então, sob orientação, ela pode resolver tarefas de uma criança de 10 anos, é dizer, a zona de desenvolvimento possível deve sempre ser determinada pelo nível de seu desenvolvimento atual.

Se assim fosse, seria supérfluo estudarmos essa zona de desenvolvimento possível em cada caso, porque seria a mesma coisa; contudo, dados experimentais mostraram que pode haver duas crianças de 8 anos, uma das quais tem uma zona de desenvolvimento possível de 10 anos e a outra de 9. A zona de desenvolvimento possível não é, portanto, constante.

Agora, quero mostrar como as questões que coloquei podem realmente ser usadas para resolver problemas práticos. Serei muito esquemático aqui, porque a aplicação de cada uma dessas questões a problemas de aprendizagem coletiva é infinitamente complexa e múltipla, e exigiria consideração especial. Voltemos ao quadro 3. O que resultou das condições que mostrei nesse quadro? Não creio que seja muito, mas algo veio à tona. É possível colocar de forma geral a questão a respeito de qual deve ser o sucesso de uma criança com QI alto e a dinâmica do seu desenvolvimento mental? Vimos que há crianças com diferentes áreas de desenvolvimento possível e crianças com diferentes atitudes face às exigências da turma escolar, e posteriormente, se juntarmos isto, verifica-se que há muitos grupos diferentes. Isso é indiferente à dinâmica do desenvolvimento mental e ao sucesso relativo? Não, essas são as características mais importantes. Acontece que todos esses grupos, divididos pelo QI, são heterogêneos e que todos os padrões aqui obtidos (quadro 3) representam regularidades de ordem puramente estatística que não revelam, mas antes obscurecem, as verdadeiras regularidades, uma vez que ao contar coisas qualitativamente heterogêneas uma lei geral não pode ser deduzida.

É possível deduzir a regra geral do fato de que crianças com QI alto tendem a perdê-lo na escola? É impossível, porque é preciso levar em conta que tipo de criança são, alfabetizadas, analfabetas etc. Vou explicar com um exemplo simples. O que é QI? É um sintoma, um indício. Mas sabemos que indício é esse, por que motivos surgiu? Vejamos

a medicina, ela lida com sintomas. É possível deduzir uma lei tal que a maioria das pessoas com tosse se curem sozinhas, sem remédios e sem médicos, se ficarem em casa de três a sete dias? Acho que se tomarmos, por exemplo, os meses de outubro ou novembro, quando as pessoas com tosse são maioritariamente gripadas, a lei pode ser deduzida daqui? Não, a lei vai estar errada, vai ser acidental. Se eu levar pacientes em alguma clínica interna onde há outros pacientes tuberculosos com tosse, é claro que a lei que fiz estará errada; ou, se eu pegar o mês de maio, quando há menos pessoas com gripe, é claro que haverá outra lei. Portanto, a regularidade estatística pode resultar mesmo quando acidentalmente tomamos um grupo heterogêneo, onde a maioria pertence a um determinado tipo e a lei terá relação com esse grupo, e, equivocadamente, o aceitamos como lei geral.

Por que as crianças com QI alto tendem a perdê-lo durante os 4 anos do nível fundamental inicial? A maioria das crianças que vêm com QI alto (mais de 70%), não se destacam em relação às outras pelo seu talento, mas sim pelas condições favoráveis em que cresceram. Sabe-se que, na Alemanha, as crianças começam a estudar aos 6 anos, enquanto que na União Soviética iniciam aos 8 anos. Sabemos que uma criança de 6 anos é capaz de passar pelos primórdios da sabedoria escolar - alfabetização, aritmética, leitura e escrita. Uma criança cresce numa família cultural onde existem livros, lhe são mostradas as letras, lidas em voz alta, e outra vive numa família onde nunca viu uma letra impressa. Testamos os meninos com a ajuda dos testes Binet e de outros instrumentos que são adaptados ao conhecimento escolar, aos hábitos escolares dos meninos, e consideramos surpreendente que as crianças que vêm de uma família com mais nível cultural tenham QI mais alto? Seria preciso perguntar o contrário. De onde essas crianças extraem seu alto QI? Obtêm-no à custa da zona de desenvolvimento possível, ou seja, passam mais cedo pela sua zona de desenvolvimento possível, e, portanto, dispõem de uma área de desenvolvimento relativamente pequena, uma vez que têm usado a mesma até certo ponto. Segundo os dados dos estudos dessas duas escolas, essas crianças somam 57%.

O que acontece com essas crianças? Em primeiro lugar, trata-se de crianças, segundo o tipo de desenvolvimento mental, de pequena zona de desenvolvimento possível; por esse motivo, devem ir mal na escola, isto é, devem apresentar uma dinâmica escolar inadequada. Por que essas crianças obtiveram QI alto? Devido às boas condições de desenvolvimento cultural. Contudo, na escola essas condições são niveladas. Ao passarem os 4 anos de escolaridade, as crianças com QI baixo e QI alto têm uma tendência natural à convergência, ou seja, as crianças com QI baixo, que está ligado a condições de

desenvolvimento cultural ruins, eleva-se na escola porque, para elas, as condições mudaram bruscamente para melhor. Todavia, para as crianças que cresceram em condições privilegiadas as condições pioraram, relativamente, nivelaram-se. É natural que se, essas crianças constituem 57%, então a lei está estatisticamente justificada; mas será uma lei na mesma proporção que seria se a tivéssemos deduzido em relação à tosse, onde por acaso iria predominar esse ou aquele grupo? É claro que não.

Assim, pela primeira vez, é possível passar de magnitudes qualitativas não discriminadas em termos estatísticos para uma análise mais aprofundada da questão.

A aplicação prática dos aspectos que hoje abordei, parece-me seguir direções muito diferentes e bastante amplas. Em primeiro lugar, ela é de primordial importância em todas as questões do diagnóstico, na seleção das diferenças mentais, na contabilização do desempenho acadêmico, na análise do insucesso escolar parcial e normal, na identificação do desempenho acadêmico latente, em relação aos alunos que reprovaram e na identificação dos alunos que não obtiveram sucesso, bem como na decisão da questão do agrupamento da turma, na decisão de quanto a permanência da criança na escola contribui, não só para que aprenda alguma coisa, mas também no fato de se atingir uma das principais tarefas da escola politécnica: ser um instrumento para o desenvolvimento integral da criança. Em suma, acho que é mais difícil nomear os problemas práticos da escola que não estão relacionados com esses aspectos do que enumerar aqueles a eles relacionados.

Considero que se passarmos da abordagem tradicional da questão de saber se a criança amadureceu ou não para a aprendizagem coletiva a uma determinada idade, para uma análise mais aprofundada do desenvolvimento mental da criança na educação escolar, então todas as questões da pedologia, tanto na escola normal quanto na auxiliar, serão elaboradas de maneira diferente.

Capítulo IV

O multilinguismo na infância⁷⁷⁸

A questão do multilinguismo na infância é formulada nos momentos atuais, por um lado, como um dos problemas mais complexos e caóticos da psicologia moderna e, por outro, como um problema de excepcional importância teórica e prática. Esse último aspecto dificilmente precisa de explicação.

A presença de grandes massas populacionais nos mais diversos países, que se encontram em condições em que o uso de duas ou mais línguas se torna uma necessidade vital não apenas dos indivíduos, mas de toda a massa, assim como a existência de condições às quais a escola é obrigada a recorrer para a aprendizagem coletiva de múltiplas línguas por parte das crianças, falam por si. A questão adquire importância prática, particularmente importante nas condições da União [Soviética] onde a multiplicidade das nacionalidades se confunde nas relações geográficas, econômicas e socioculturais a tal ponto que, o problema das duas línguas e de sua aprendizagem coletiva, é positivamente a questão mais urgente da pedagogia prática e do trabalho cultural nessas esferas, em geral.⁷⁹

Paralelamente a essa importância prática, a questão tem também sua relevância teórica. Sabe-se do peso central do desenvolvimento da linguagem oral para o desenvolvimento do pensamento infantil e para todo o desenvolvimento mental⁸⁰ da criança. Aprender duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. Descobrir as leis às quais essa forma peculiar está subordinada é de grande interesse teórico, assim como são de enorme importância as conclusões pedagógicas sobre o método de aprendizagem coletiva da linguagem oral da criança.

⁷⁷ O artigo foi escrito em 1928-29. [N.E.]

⁷⁸ Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: coleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 53-72. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868> [N.T.]

⁷⁹ O autor indica que esse problema, nas condições da nossa União das Repúblicas Soviéticas, seja de enorme importância política. Contribuir para a correta resolução da política nacional de Lenin e dominar várias línguas das nacionalidades da URSS ajuda assim a aproximá-las, o crescimento da solidariedade fraterna e o poder da nossa grande União. Além disso, o domínio de línguas estrangeiras para os trabalhadores é um meio importante de dominar as conquistas modernas da tecnologia avançada e também contribui para o desenvolvimento da solidariedade proletária internacional na luta contra o capitalismo. [N.E.]

⁸⁰ O termo russo utilizado aqui por Vigotski é “психического”, diferentemente de “умственного” empregado em outros textos da mesma obra.

Não surpreende, portanto, que o multilinguismo tenha sido objeto de estudos sérios e aprofundados nos últimos tempos num vasto conjunto de países. É verdade que essa questão ainda não pode ser considerada satisfatoriamente resolvida e nosso artigo não tem outro objetivo senão servir de material para levantar o problema e apontar a necessidade urgente de que seja abordado em pesquisas futuras.

Se tentarmos resumir o que a pesquisa psicológica moderna nos oferece a esse respeito, observamos que a grande maioria dos trabalhos na área que nos interessa desenvolve esse tema a partir de um ponto de vista definido. Os pesquisadores estão interessados, em primeiro lugar, no aspecto prática da influência de uma língua sobre outra e, de um modo mais geral, se o multilinguismo contribui para a melhoria do domínio da língua materna e para o desenvolvimento intelectual geral da criança, ou, pelo contrário, se é um freio, um obstáculo para esse desenvolvimento. Desse ponto de vista, foi realizada uma série de estudos nos quais nos concentraremos brevemente.

O primeiro, cronológica e logicamente, deve ser o estudo de [Izhac] Epstein⁸¹ baseado nas observações pessoais do autor sobre políglotas num questionário dirigido a uma série de pessoas fluentes em vários idiomas e, por fim, em algumas experiências feitas pelo autor na Suíça com a aprendizagem coletiva de vários idiomas. Epstein parte, em suas construções, do princípio de que a base psíquica da linguagem oral é o processo de relação associativa estabelecida entre o complexo sonoro e o significado correspondente, ou seja, o objeto ou ideia cujo nome é o complexo sonoro dado. Qualquer consideração adicional da questão decorre dessa premissa psicológica básica. Se a base da linguagem oral nada mais é do que a relação associativa entre o signo e o significado, o problema do multilinguíssimo se apresenta, desse ponto de vista, de uma forma extremamente simples. Em lugar de uma ligação associativa, temos aqui duas ou várias ligações associativas perfeitamente idênticas entre o significado e os seus diferentes sons.

A psicologia experimental estudou muito bem os fenômenos chamados de inibição associativa. A essência desse fenômeno reside no fato de que várias ligações associativas, que emanam de um ponto, exercem um efeito inibitório sobre o outro. Se uma determinada ideia estiver associada simultaneamente a duas designações sonoras, então, ambas as palavras tendem a aparecer em nossa mente após a ideia dada. Entre uma

⁸¹ Foi também conhecido como Isaac Epstein (1862-194). Importante linguista, educador e escritor hebraico bielorrusso, imortalizado por seu texto “A Questão Oculta”, que enfoca as relações entre sionistas e palestinos árabes. Autor do livro intitulado *La Pensée et La Polyglossie Essai Psychologique et Didactique* (1915). [N.T.]

tendência associativa e outra surge uma competição da qual vence a associação mais forte e habitual. Mas esta vitória é o resultado de uma luta que afeta a desaceleração do processo associativo e de suas outras desordens. Portanto, Epstein estabelece que dois ou mais sistemas linguísticos podem existir simultaneamente como sistemas mais ou menos autônomos sem entrarem em contato direto entre si, mas exercendo antes uma inibição associativa sobre o outro. Diferentes línguas – diz ele – podem ser diretamente associadas ao pensamento e funcionar de todas as formas impressionantes e expressivas, independentemente da língua materna. Contudo, entre esses sistemas, cada um dos quais ligado ao pensamento por um vínculo completamente associativo, surge um antagonismo. Esse antagonismo leva à luta de diferentes tendências associativas, à mistura de elementos de um sistema com elementos de outro, à dificuldade e ao empobrecimento não só da nova língua, mas também da língua materna.

Assim, junto com a inibição associativa, surge a interferência ou mistura e interação de ambos os sistemas. Essa influência negativa de uma língua sobre outra se expressa em sentimentos de dificuldade, falta de jeito, erros estilísticos, mistura de palavras de línguas diferentes etc.

Mas a influência negativa de uma língua sobre a outra não se limita a isso. A poliglossia,⁸² diz o autor, é inevitavelmente um obstáculo ao pensamento. Devido à concorrência de tendências associativas, surge uma interação extremamente complexa entre elas e ocorre uma mútua influência desfavorável de um sistema da linguagem escrita sobre o outro. Em diferentes línguas, graças à ausência comum de palavras completamente idênticas, que correspondam exatamente às palavras de outra língua, há sempre alguma diferença não só nos sinais, mas também no sentido. Além do mais, uma vez que cada língua tem seu próprio sistema gramatical e sintático, o multilinguíssimo leva a sérias dificuldades no pensamento da criança. Cada nação, diz o autor, tem um jeito particular que a caracteriza: agrupar as coisas e suas qualidades, suas ações e suas relações para nomeá-las. Os termos que nos parecem equivalentes, em várias línguas, o são apenas parcialmente. Existem nuances, significados e sentidos que não são traduzíveis diretamente de um idioma para outro. Essa diferença de significados acaba sendo um fator de interferência extremamente poderoso na poliglossia. Não há apenas uma transferência de características fonéticas, gramaticais e estilísticas de um sistema para outro, mas também uma identificação incorreta de significados.

⁸² A palavra provem do grego. Polýs, significa “muito” e glōssa, “língua” mais -ia. A mesma se refere à coexistência de diversas línguas ou variedades da mesma língua numa comunidade de falantes. [N.T.]

Essa dificuldade acaba por ser ainda maior do que a decorrente da diferença de palavras. Embora a inclusão de palavras de outro idioma seja relativamente rara, ocorre com muita frequência uma certa mistura de ideias e significados. O antagonismo de ideias, diz o autor, acaba por ser mais intenso que o antagonismo de palavras. Um fator ainda mais significativo na inibição mútua dos dois sistemas linguísticos é a diferença, não só nas ideias designadas pelas palavras de línguas diferentes, mas também na unificação dessas ideias.

A língua materna estabelece em cada indivíduo processos peculiares de coesão de ideias e suas construções, que se expressam em formas sintáticas. Essas formas adquirem uma força associativa excepcional, mas revelam-se diferentes em diferentes línguas. Assim surge a interferência dos vários princípios de ligação de ideias e, juntamente com a inibição mútua de palavras e significados, surge também a inibição mútua dos vários modos de ligação ou conexão de pensamentos. Dessa teoria, Epstein chega à conclusão prática de que o uso passivo de vários idiomas traz menos danos. Na sua opinião, todo multilíngüístico é um mal social e a tarefa do professor é reduzir ou mitigar, na medida do possível, o impacto desse mal no desenvolvimento da criança. Para isso, a criança deve falar apenas uma língua, pois a mistura ativa de duas línguas é, segundo suas observações, a mais prejudicial. Portanto, compreender e ler, ou usar passivamente muitas línguas, é a conclusão prática que esse autor extrai de sua pesquisa. Deve haver, como foi expresso, uma poliglossia impressionista e uma monoglossia expressionista.

Além disso, os danos causados pelo multilinguismo, de acordo com essas observações, dependem não só da forma ativa ou passiva de utilização da língua, mas também da idade da criança. O multilinguismo é mais pernicioso na primeira infância, quando a criança mal desenvolveu as manifestações iniciais dos hábitos e as formas de pensamento, quando as ligações associativas entre o seu pensamento e a sua língua ainda são frágeis e quando, conseqüentemente, a interferência de outras ligações associativas estabelecidas em outro sistema linguístico é especialmente prejudicial para todo o destino do desenvolvimento verbal e intelectual. Essas conclusões extremamente pessimistas merecem ser examinadas.

O ponto frágil desse trabalho é o seu lado puramente psicológico. Como tentaremos mostrar mais adiante, a teoria psicológica da relação entre linguagem oral e pensamento, na qual Epstein baseia a sua pesquisa, bem como os métodos de investigação que aplica, não encontram a sua justificação do ponto de vista da psicologia científica

moderna e, portanto, é claro que as conclusões a que conduzem a teoria e os métodos devem ser revistas à luz de uma concepção mais correta e de métodos mais adequados.

Mas o ponto forte desse trabalho, além de levantar a questão de forma contundente e aguda, é que a observação direta da vida, das pessoas que utilizam diferentes línguas e, por fim, a prática pedagógica, confirmam essas conclusões pessimistas sobre a inibição mútua de várias línguas. Nas regiões onde a população infantil está, desde muito cedo, sob a influência de dois sistemas linguísticos diferentes, quando a criança, que ainda não aprendeu bem as formas da língua materna, começa a dominar uma ou duas outras línguas, observamos realmente formas extremamente tristes e, às vezes, dolorosas de desenvolvimento da linguagem oral. Muitas vezes, as crianças, especialmente em condições desfavoráveis, não dominam perfeitamente nenhum sistema linguístico, seja do lado fonético, seja do ponto de vista sintático ou estilístico.

A língua materna é obstruída por elementos de língua estrangeira que se misturam a ela; várias formas linguísticas que não são coerentes e internamente estranhas entre si, são assimiladas e a criança combina de maneira sincrética os diferentes significados das palavras em diferentes línguas. Desde muito cedo, um novo fator de tradução de pensamentos de uma língua para outra intervém no seu desenvolvimento discursivo e, assim, dependendo das condições, surge um dialeto mais ou menos corrompido da língua materna e da língua estrangeira.

A essas conclusões pessimistas de Epstein, outros psicólogos contrastam as suas conclusões otimistas, também baseadas em múltiplas observações. Infelizmente, toda a enorme experiência de aprendizagem coletiva precoce de línguas estrangeiras por crianças com a ajuda de governantas,⁸³ que é parte integrante da aprendizagem coletiva de uma criança das classes mais altas em vários países, permaneceu quase desconhecida do ponto de vista psicológico e pedagógico e, portanto, perdida para a ciência. Contudo, é extremamente característico que os autores que abordam o problema do multilinguismo de um ponto de vista otimista se baseiem, em grande parte, em observações do desenvolvimento da linguagem oral em casos isolados que têm lugar em ambientes favoráveis e não em observações de grandes grupos.

⁸³ Governanta é a pessoa responsável pela educação e instrução das crianças, geralmente dentro do lar. No momento, este termo foi alterado pelo de pedagogo, professor ou professora. Uma governanta é, na maioria dos países, uma pessoa responsável pela organização da aprendizagem de crianças nas escolas, principalmente na escola maternal e na escola primária. Tradicionalmente, ele é conhecido como professor(a) de escola. [N.T.]

Assim, em diálogo com Epstein, [Wilhelm] Stern,⁸⁴ que corretamente salienta que a questão do multilinguismo ainda não pode ser considerada resolvida do ponto de vista da psicologia infantil, contrapõe outro ponto de vista. Em sua opinião, o desvio de diferentes línguas entre si no significado das palavras, sintaxe, fraseologia e gramática pode levar, não apenas a fenômenos de interferência associativa, mas, além disso, pode servir como poderoso fator que empurra a criança aos seus próprios atos de pensamento, à atividade de comparação e distinção, para perceber o alcance e os limites dos conceitos e compreender as nuances sutis no significado das palavras.

É por isso que muitos pedagogos-linguistas, ao contrário de Epstein, argumentaram que aprender várias línguas, que se desviam uma da outra, não leva tanto à inibição do desenvolvimento mental, como o promove, e que a distinção de duas línguas contribui para uma melhor compreensão da língua materna.

Como prova desse ponto de vista, costuma-se citar a experiência extremamente interessante do linguista francês [Jules] Ronjat,⁸⁵ que durante vários anos efetuou uma observação extremamente interessante sobre o desenvolvimento da linguagem oral de seu próprio filho. Ele, o pai, era francês, enquanto que a mãe era alemã. Em sua educação foi realizada uma experiência estritamente orientada pelo princípio de “uma pessoa, uma língua”. Isso significa que o pai sempre falava com o filho em francês e a mãe em alemão. Todas as outras pessoas ao redor da criança falavam parte alemão e parte francês, mas quase sempre se observava o mesmo princípio de que cada pessoa falava com a criança principalmente na mesma língua. O resultado desse experimento foi que a criança aprendeu os dois idiomas em paralelo e quase totalmente independentes um do outro. Esse domínio paralelo dos dois sistemas linguísticos se refere tanto ao lado fonético da língua como às suas formas gramaticais e estilísticas. É particularmente interessante que sons em vários sistemas de articulação tenham sido adquiridos simultaneamente ali e aqui. Nessa criança, por assim dizer, é possível ver a história do desenvolvimento da linguagem

⁸⁴ Wilhelm Stern (1871-1938), foi um psicólogo e filósofo alemão. É conhecido pelo desenvolvimento da psicologia personalista, que colocou ênfase no indivíduo examinando traços de personalidade mensuráveis, bem como a interação desses traços dentro de cada pessoa para criar o “Eu”. Criou o termo quociente de inteligência, ou “QI” e o variador de tom como nova maneira de estudar a percepção humana do som. Estudou psicologia e filosofia com Hermann Ebbinghaus, na Universidade de Berlim, e rapidamente passou a lecionar na Universidade de Breslau. Mais tarde, ele foi nomeado para o cargo de professor da Universidade de Hamburgo. Escreveu obras pioneiras em diversos campos da psicologia. [N.T.]

⁸⁵ Antoine Jules Ronjat (1864-1925) nasceu na França. Foi um notável linguista. Escreveu obras importantes, mas ficou consagrado por *Grammaire istorique [sic] de dialectes provençais modernes*, em quatro volumes e publicada, em 1930, após sua morte. De acordo com Prestes e Tunes (2021), a obra referenciada por Visotki é *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* [O desenvolvimento da linguagem observado em uma criança bilingue] (Paris, Champion, 1913). [N.T.]

oral dividida em duas e convertida em dois processos independentes. Todas as fases e etapas que caracterizam a transição dos primeiros sons do balbucio para a linguagem oral formalmente correta, com todas as suas características e traços distintivos, foram observadas na mesma sequência, tanto no alemão quanto no francês, embora a princípio o alemão, como língua materna, avançou um pouco mais rápido.

Contudo, o resultado mais notável desse experimento é a ampla independência de um sistema linguístico em relação ao outro, que se originou na criança relativamente cedo. Ela dominava perfeitamente as duas línguas e, desde muito cedo, pôde ser observado um experimento de linguagem oral extremamente interessante, no qual a criança tinha que expressar o mesmo pensamento ao pai e à mãe em línguas diferentes.

Quando o pai orientava, falando em francês, transmitir um ou outro recado à mãe, o filho expressava a ideia contida no pedido em alemão puro, de tal forma que não se notava nenhuma influência da tradução do francês no que o menino acabara de receber o pedido. Por exemplo: o pai manda-o de seu quarto para outro, porque lá fazia frio, e diz-lhe em francês: “Não fique aqui. Aqui está muito frio. Vá para lá”. A criança ia para outro quarto e transmitia à mãe em alemão: “Está muito frio no quarto do papai”.

Sem confusão ou interferência, os processos de uso de uma e de outra língua ocorreram na criança. É extremamente raro ver a sua transferência de uma língua para outra, a disposição das palavras, das expressões e a tradução literal de palavras intraduzíveis. Assim, por exemplo, a permutação de um adjetivo após um substantivo, característico da língua francesa, é muito raramente observada no alemão. Claro que aqui não se pode prescindir de alguma confusão dos elementos de uma língua com outra, mas o que é da maior importância é o fato, experimentalmente comprovado, de que esses erros e confusões, característicos da linguagem oral infantil em geral, constituem a exceção e não a regra. Desde muito cedo a criança tem consciência do bilinguismo. Na presença de ambos os pais, ela nomeia objetos separados em duas línguas e só mais tarde começa a distinguir as línguas, designando-as assim: fala como a mãe e fala como o pai.

À questão de saber se tal assimilação paralela das duas línguas não impediu o desenvolvimento intelectual e da linguagem oral da criança, Ronjat dá uma resposta negativa da maneira mais categórica.

Destaca-se também o fato de a criança realizar um duplo trabalho no domínio de ambas as línguas, sem qualquer atraso no desenvolvimento da linguagem oral e sem nenhum trabalho adicional apreciável na assimilação da segunda forma da língua. Como sempre, a experiência dá-nos resultados puros em virtude das condições artificiais em que

a nossa observação ocorre e, nesse caso, o sucesso desse experimento de Ronjat é justamente atribuído ao princípio rigoroso: “uma pessoa, uma língua”. É essa organização da atividade da criança que parece tê-la salvado da interferência, da confusão, da deterioração mútua de ambas as línguas. Em outro caso relatado por Ronjat, o pai e a mãe se comunicavam com a criança em línguas diferentes, o que levou a um carácter completamente distinto de todo o desenvolvimento da linguagem oral e a criança passou a dominar ambos idiomas com total segurança muito mais tarde do que as crianças normais.

A inclusão da linguagem oral em uma situação específica e constante parece ser um sinal essencial que facilita a aprendizagem coletiva de uma segunda língua, como bem aponta Stern, que analisa este caso.

A importância fundamental desse experimento é extremamente grande. Por meio dele, foi estabelecida a mais importante possibilidade de assimilação, na mais tenra idade, de dois sistemas linguísticos diferentes, sem as consequências negativas que Epstein aponta em seu estudo. Essas dificuldades podem ser encontradas a cada passo, se se observa de perto a prática da aprendizagem coletiva da linguagem oral e a educação em áreas onde as crianças, sob certas condições, utilizam vários sistemas linguísticos.

Juntamente com essa importância fundamental, o experimento de Ronjat fornece uma ideia prática extremamente valiosa, que parece ser a base da pedagogia da linguagem oral no multilinguismo, pelo menos numa idade precoce. A essência dessa ideia reside numa organização do comportamento da criança que exclui qualquer possibilidade de mistura de duas línguas e cria esferas de influência, por assim dizer, separadas para cada uma delas segundo o princípio: “uma pessoa, uma língua”.

Mas a questão colocada por Epstein é muito mais ampla do que a resposta dada pelo estudo de Ronjat. Em essência, aborda a questão unilateral: como a aprendizagem coletiva de uma segunda língua pode afetar, favorável ou desfavoravelmente, o desenvolvimento da língua materna.

Além disso, resta uma outra questão, não menos importante, que vai além da aprendizagem coletiva da linguagem oral no sentido estrito da palavra e se refere à relação entre o multilinguismo da criança e o seu pensamento. Como vimos, Epstein chega a conclusões pessimistas a esse respeito. O multilinguismo, na sua opinião, é um mal no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral de uma criança, mas um mal ainda maior no que diz respeito ao desenvolvimento do seu pensamento. Esse fator, que inibe

o desenvolvimento mental da criança, leva à confusão de conceitos, de conexões de pensamentos, à lentidão e à dificuldade de todo o processo mental em seu conjunto.

Da psicologia geral, sabemos a grande importância que o domínio da língua tem para todo o desenvolvimento mental da criança e, portanto, é compreensível a preocupação com o destino do desenvolvimento mental das crianças multilíngues, que as conclusões de Epstein devem causar, à qual aderem muitos linguistas. Assim, [Hugo Ernst Mario] Schuchardt⁸⁶ compara uma pessoa que se comunica em duas línguas a um arco equipado com duas cordas, cada uma enfraquecida pela outra. E os três corações que, segundo a lenda a possuíam, por saber falar três línguas diferentes, parecem extremamente pequenos.

Esperens⁸⁷ também questiona a regra comum estabelecida, segundo a qual o multilinguismo é considerado um fator positivo no desenvolvimento mental da criança. Ele não nega os benefícios práticos desse multilinguismo, mas considera que os mesmos são adquiridos a um preço muito elevado.

A respeito disso, o pedagogo-linguista O'gredi⁸⁸ afirmou o seguinte:

Será que os psicólogos têm certeza de que o bilinguismo precoce é educacionalmente benéfico do ponto de vista educacional? Ouvi um argumento convincente contra a ambidestrela, e para uma criança que aprende o signo dos objetos e das ações, que aprende a pensar por intermédio do significado das palavras, será uma verdadeira vantagem ter duas ou três palavras para a mesma coisa? Quanto a mim, posso dizer que experimentei as maiores dificuldades no campo do pensamento, da linguagem oral e da expressão, e que devo atribuir essa dificuldade ao bilinguismo precoce e à luta constante das duas línguas pelo domínio.

Os autores mais ambiciosos nesse sentido, aprofundando a questão pelo lado teórico, debruçam-se sobre a convergência dos distúrbios patológicos da linguagem oral e das dificuldades de falar e pensar que o poliglota vivencia. Os neuropatologistas apontam fenômenos extremamente interessantes que são observados na afasia⁸⁹ em políglotas.

⁸⁶ Hugo Ernst Mario Schuchardt (1842-1927) foi um importante linguista dos séculos XIX e XX. Ficou conhecido, principalmente, por suas pesquisas sobre as Línguas Crioulas e por sua obra denominada *Über die Lautgesetze. Gegen die Junggrammatiker* [Sobre as leis fonéticas: contra os neogramáticos], em que apresenta uma crítica aos Neogramáticos. [N.T.]

⁸⁷ Sem informação sobre o autor. [N.T.]

⁸⁸ Sem informação sobre o autor. [N.T.]

⁸⁹ Do ponto de vista neurológico, a afasia significa o enfraquecimento ou perda do poder de captação, de manipulação e, por vezes, de expressão de palavras como símbolos de pensamentos, em virtude de lesões em alguns centros cerebrais e não como consequências de defeito no mecanismo auditivo. [N.T.]

[Evgenii Konstantinovitch] Sepp⁹⁰ aponta a afasia motora em políglotas como um exemplo notável, que permite concluir sobre a dependência da localização dos centros da linguagem oral a partir da ordem de formação da mesma. No paciente, quando uma determinada parte do córtex cerebral é destruída, perde-se a oportunidade de falar na sua língua materna e, ao mesmo tempo, a linguagem oral numa língua menos utilizada e, por vezes, bastante esquecida não só não desaparece, como é também muito mais livre e completa do que poderia ter sido antes da doença. Obviamente, diz ele, os engramas⁹¹ das funções da linguagem oral, dependendo da ordem de sua formação, estão cada vez mais localizados em lugares diferentes.

Vemos nesses fatos dois pontos que podem nos interessar. Em primeiro lugar, a indicação da diferente localização dos distintos sistemas linguísticos, da possibilidade de uma língua ser preservada quando se perde a capacidade de falar a outra, ou seja, uma nova prova a favor da autonomia relativa de cada um dos diferentes sistemas linguísticos e; em segundo lugar, a indicação de que um dos sistemas linguísticos, esquecido, pouco utilizado, como que suplantado pelo outro, adquire possibilidades de livre desenvolvimento quando o primeiro é destruído.

Chegamos assim a uma conclusão que confirma a posição de Epstein no que diz respeito à autonomia de ambos os sistemas, à sua relação direta com o pensamento e à sua luta mútua funcional. Muitos pesquisadores modernos apontam para vários casos em que uma mudança brusca de um idioma para outro, ou a aprendizagem coletiva de vários idiomas ao mesmo tempo, levou a distúrbios patológicos na atividade da linguagem oral.

Newvengius,⁹² com base nos seus anos de observação e experiência prática como diretor de educação na Índia Holandesa, conclui que a mistura de duas línguas, malaio e holandês, que as crianças falam em casa e na escola, leva a dificuldades no desenvolvimento do pensamento. O bilinguismo, diz ele, para crianças pequenas, realizado sob um sistema conhecido em que as crianças falam duas línguas diferentes em casa e na escola, leva à maior desvantagem psicológica: a língua e a cultura maternas sofrem danos significativos.

⁹⁰ Evgenii Konstantinovitch Sepp (1878-1957). Viveu em Moscou. Foi um notável neuropatologista soviético e membro da Academia de Ciências Médicas da União Soviética (1944). Formou-se em medicina, exerceu a docência. Pesquisou e escreveu sobre epilepsia, histeria, lesões neurológicas traumáticas, circulação sanguínea no cérebro, patohistologia e evolução do sistema nervoso. [N.T.]

⁹¹ Do ponto de vista psicológico, significa um traço definitivo e permanente fixado por um estímulo no protoplasma de um tecido e impresso na psique como uma representação física da memória. [N. T.]

⁹² Sem informações sobre o autor. [N.T.]

Ele vê nesse bilinguismo uma escavação sistemática nas raízes da sua própria cultura. Epstein, que, no sentido das conclusões pessimistas, se aproxima do exemplo que acabamos de citar, aponta uma série de casos em que se encontraram em crianças, graças a uma segunda ou terceira língua que se juntou à sua língua materna, distúrbios que estavam próximos do comprometimento da linguagem oral em afásicos.

O autor citado acima também fornece um exemplo extremamente interessante de sua própria prática. Ele recebeu uma criança de pai holandês e mãe inglesa. Na Europa, o menino falava duas línguas, na Batávia⁹³ foi acrescentado o malaio, fazendo com que parasse completamente de falar. O tratamento prolongado e o uso exclusivo de um único idioma levaram à recuperação da linguagem oral.

Hents⁹⁴ apresenta um exemplo semelhante de um menino de 13 anos, filho de um alemão e de uma inglesa, que durante a vida mudou três vezes de país e, conseqüentemente, teve que aprender três línguas diferentes, o que o levou a desistir completamente da atividade da linguagem oral. Podemos muito bem aderir à opinião de Hents de que a questão do paralelismo entre o processo da linguagem oral e do pensamento, em afásicos e em crianças multilíngues, necessita de investigação adicional e muito aprofundada com base nas teorias psicológicas modernas da afasia.

No entanto, essas abordagens dos distúrbios patológicos da linguagem oral são apenas conclusões radicais de estudos bastante extensos que, sem chegar às últimas conseqüências, elaboram conclusões pouco tranquilizadoras relativas à influência do multilinguismo no desenvolvimento mental das crianças.

O estudo de Grehem,⁹⁵ sobre a inteligência das crianças chinesas em São Francisco, deve ser relacionado a esses trabalhos mencionados. O autor comparou crianças chinesas e americanas de 12 anos no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual e superdotação, e concluiu que as crianças americanas são muito superiores aos seus pares chineses. [Géza] Révész,⁹⁶ ao analisar os resultados desse estudo,

⁹³ Batávia era a capital das Índias Orientais Holandesas. A área corresponde à atual Jacarta, na Indonésia. Batávia pode se referir à cidade propriamente dita ou seus subúrbios e interior, o Ommelanden, que incluía a área muito maior da Residência de Batávia nas atuais províncias indonésias de Jacarta, Banten e Java Ocidental. Em 1945, foi brevemente ocupada pelos Aliados e devolvida aos holandeses. O nome holandês, Batávia, permaneceu internacionalmente reconhecido até a independência da Indonésia ser alcançada e Jacarta proclamada a capital nacional em 27 de dezembro de 1949. [N.T.]

⁹⁴ Sem informações sobre o autor. [N.T.]

⁹⁵ Sem informações sobre o autor. [N.T.]

⁹⁶ Géza Révész (1878-1955) foi um psicólogo húngaro-holandês de herança judaica, considerado um dos pioneiros da psicologia europeia. Estudou Direito em Budapeste e doutorou-se, em 1902, quando terminou a sua dissertação intitulada *Das Trauerjahr der Witwe*. Em 1932, Révész recebeu o cargo de professor titular na Faculdade de Matemática e Física da Universidade de Amsterdã. Também foi professor de

acertadamente aponta que eles não nos permitem inferir uma menor dotação das crianças chinesas, em comparação com as americanas, uma vez que essas crianças em São Francisco são bilíngues, e o bilinguismo é a verdadeira causa desse desenvolvimento intelectual inferior. O autor indica que os resultados do trabalho de Grehem deveriam ser interpretados não do ponto de vista da psicologia racial, mas do ponto de vista da psicologia da língua.

Essa conclusão parece ser ainda mais verdadeira porque o estudo aplicou testes de linguagem oral, nos quais a proficiência em inglês desempenhou um papel importante. Daí, naturalmente, a tendência de passar a um estudo comparativo de crianças monolíngues e bilíngues com o auxílio de testes silenciosos, que, segundo seus compiladores, permitem separar os resultados do estudo da inteligência das influências do desenvolvimento ou subdesenvolvimento da linguagem oral da criança.

Três autores ingleses, Zaer, Smith e Yuks,⁹⁷ realizaram um estudo no País de Gales⁹⁸ em áreas rurais e urbanas e propuseram-se comparar o desenvolvimento intelectual de crianças que falam uma e duas línguas. Esses estudos confirmaram principalmente as descobertas de Epstein sobre a tendência das duas línguas de exercerem uma influência opressiva uma sobre a outra. Em muitas crianças, aprender inglês levou a uma triste mistura na língua materna de palavras de dois sistemas diferentes.

Smith estudou a capacidade escolar de crianças que falam uma e duas línguas, testando suas habilidades três vezes durante o ano letivo. Esse estudo também encontrou benefícios para crianças monolíngues em comparação com crianças bilíngues em quase todos os testes, com exceção de resultados incertos em um tipo de teste.

Agora chama a nossa atenção um fato extremamente interessante constatado por esses pesquisadores. À primeira vista, esse fato não representa nada de especial, mas na realidade tem grande importância teórica e ilumina o problema que nos interessa por um ângulo completamente novo. Os investigadores que mencionamos estabeleceram, através de testes especiais, que as crianças bilíngues tendem a não ter tanta confiança na distinção entre direita e esquerda como as crianças que falam uma língua só. Essa diferença foi tão significativa e indicativa, que foram realizados estudos especiais em adultos bilíngues. E, este último, confirmou plenamente os resultados obtidos em crianças. Hents vê nesse fato

psicologia durante seu tempo na Universidade de Budapeste. Fundou, em 1935, a revista *Acta Psychologica*. [N.T.]

⁹⁷ Sem informações sobre o autor. [N.T.]

⁹⁸ É um país no sudoeste da Grã-Bretanha conhecido pelo litoral acidentado, pela diferenciada língua galesa e pela cultura celta. Cardiff, é a capital. [N.T.]

uma indicação de que, devido à localização da linguagem oral e dos movimentos em certos centros cerebrais, a confusão na atividade dos centros da linguagem oral causa, evidentemente, dificuldades correspondentes nos centros de movimento da mão direita a eles associados. Essa relação entre linguagem oral e atividade das mãos foi apontada na época por [David] Katz.⁹⁹

O estado atual da questão não permite extrair conclusões definitivas. Hents aponta acertadamente que seria necessário estudar especificamente como surge o destrimanismo¹⁰⁰ durante a primeira infância, qual influência o domínio precoce de ambas as línguas tem nessa circunstância e que relação o desenvolvimento do destrimanismo, em geral, tem com o desenvolvimento precoce da linguagem oral infantil.

Esse problema certamente pode lançar luz sobre a relação entre pensamento e linguagem oral e, por isso, o autor fez muito bem ao incluir um estudo para esclarecer essa questão em sua extensa e especial pesquisa. A par desta desorientação no domínio da direita e da esquerda, deve-se também considerar o fato de as crianças bilíngues apresentarem menos capacidades rítmicas do que as monolíngues, quando o ritmo deve ser transmitido em sons.

Como o ritmo está intimamente relacionado ao movimento e às sensações motoras que ocorrem durante o movimento, nos encontraremos novamente diante da mesma questão da relação entre linguagem oral e movimento, que já discutimos anteriormente, ao fazer referência às mãos direita e esquerda em políglotas.

Os dados apresentados até agora permitem-nos chegar a uma conclusão extremamente importante do ponto de vista teórico e prático. Observamos que a questão da influência do bilinguismo na frequência do desenvolvimento da língua materna da criança e no seu desenvolvimento intelectual geral não pode ser considerada resolvida atualmente. Vemos também que essa é, essencialmente, uma questão extremamente complexa e controversa que, para ser resolvida, requer estudos especiais. Percebemos ainda que o desenvolvimento desse aspecto, no presente momento, não nos permite supor que receberá uma solução simples e inequívoca. Pelo contrário, todos os dados apresentados até agora indicam que a sua solução será extremamente complexa, dependendo da idade das crianças, da natureza do encontro de ambas as línguas e, por último, e mais importante, da influência pedagógica no desenvolvimento da língua

⁹⁹ David Katz (1884-1953) foi um psicólogo e educador sueco nascido na Alemanha, especializado em psicologia da Gestalt e fenomenologia. Foi professor emérito da Universidade de Estocolmo. [N.T.]

¹⁰⁰ Na medicina significa o uso preferencial da mão direita. [N.T.]

materna e estrangeira. Uma coisa já está certa: as duas línguas que a criança domina não colidem mecanicamente entre si e não estão sujeitas às simples leis da inibição mútua.

Portanto, é evidente que, para a pedagogia e para o trabalho cultural, nas esferas em que o multilinguismo constitui um fato fundamental no desenvolvimento da criança, a questão das diversas formas de aprendizagem coletiva da língua nas crianças deve ser analisada detalhadamente. Embora o problema do multilinguismo infantil não possa hoje ser considerado resolvido, os fatos que sustentam as diferentes teorias não perdem a sua credibilidade pela simples razão de não termos conseguido até o momento englobar toda a sua diversidade numa concepção única e coerente do ponto de vista teórico.

E esses fatos indicam que o bilinguismo, sob certas condições, pode se tornar um fator que dificulta tanto o desenvolvimento da linguagem oral materna da criança quanto o seu desenvolvimento intelectual geral. No entanto, há provas igualmente convincentes de que o bilinguismo pode não ter efeitos tão maléficos, constituindo-se, como demonstraram observações individuais aprofundadas de crianças e estudos mais complexos com grandes grupos, um fator propício tanto ao desenvolvimento da linguagem oral materna da criança quanto ao seu crescimento intelectual geral.

Não mencionaremos agora outras observações individuais semelhantes às de Ronjat sobre o bilinguismo em crianças pequenas. Diremos apenas que outros investigadores, como [Milivoc] Pavlovic,¹⁰¹ linguista sérvio que observou o desenvolvimento linguístico de seu filho, que cresceu em Paris e aprendeu sérvio e francês, e a observação do geólogo Folz¹⁰² dos seus dois filhos, que estudaram malaio e alemão, levam-nos em grande parte à mesma conclusão que pudemos extrair da investigação metódica de Ronjat. Para cada uma das duas línguas, forma-se no psiquismo da criança uma esfera especial de aplicação, por assim dizer, um tipo especial de atitude segundo a expressão de Stern, que impede o simples cruzamento mecânico de ambos os sistemas linguísticos.

Mas essas mesmas observações mostram com total clareza que, no desenvolvimento da linguagem oral da criança, as maiores dificuldades surgem quando as condições de aprendizagem coletiva não garantem a formação dessas esferas de aplicação de maneira mais ou menos independentes de cada língua; quando a criança é

¹⁰¹ Milivoc Pavlovic (1891-1974) foi um linguista sérvio. Estudou o bilinguismo infantil. É autor do livro intitulado *A linguagem infantil: aquisição do sérvio e do francês por uma criança sérvia* (PRESTES; TUNES, 2021, p. 65). [N.T.]

¹⁰² Sem informações sobre o autor. [N.T.]

colocada sob o efeito da combinação casual de diferentes sistemas linguísticos e quando ambas as línguas são mescladas aleatoriamente. Simplificando, quando o bilinguismo infantil se desenvolve espontaneamente, fora do efeito orientador da aprendizagem coletiva, conduz a resultados negativos.

Chegamos assim à conclusão fundamental, que podemos retirar com a firme certeza da sua veracidade de que a influência pedagógica e o papel orientador da aprendizagem coletiva, em nenhum lugar adquire importância tão decisiva para todo o destino da linguagem oral e do desenvolvimento intelectual das crianças, como nos casos de bilinguismo ou multilinguismo da população infantil. Portanto, fica evidente que a formulação de pesquisas especiais sobre a influência desse fator em toda a sua diversidade de significados, e, não apenas no sentido da inibição mútua dos dois sistemas linguísticos na consciência da criança, é uma premissa necessária para o desenvolvimento de um método científico extremamente complexo, consistente com os dados psicológicos sobre o desenvolvimento da linguagem oral da referida criança. Por fim, gostaríamos de delinear algumas considerações teóricas para a formulação desses estudos futuros. Já dissemos anteriormente que o maior inconveniente de todas as investigações realizadas até agora nesse domínio, incluindo a investigação de Epstein, é a inconsistência metodológica e teórica das premissas à luz das quais esses autores levantam e estudam a questão que nos interessa.

Assim, por exemplo, a investigação psicológica moderna não nos permite considerar a relação entre pensamento e linguagem oral como uma simples relação associativa de duas representações para a qual a lei fundamental é a lei da inibição mútua. Vale a pena abandonar esse equívoco, que com ele cai toda a concepção de Epstein completamente determinada por essa representação incorreta. O problema do pensamento e da linguagem oral leva o psicólogo a conclusões sobre a complexidade, imensamente maior, das conexões e dependências subjacentes a essa função superior e especificamente humana. E se assim for, então, a complexidade desse fenômeno exige necessariamente que o levemos em consideração.

Uma desvantagem semelhante diferente em conteúdo, mas similar na forma, é encontrada em outros tipos de estudos realizados principalmente com base em materiais de teste. Esse não é o lugar para entrar numa discussão detalhada da crise metodológica que a testologia moderna está enfrentando. Basta dizer que o empirismo radical da investigação de evidências conduz, frequentemente, a um completo fracasso teórico da evidência, assim que queremos aplicá-lo à comparação de grupos heterogêneos na sua

composição social. Os testes e os padrões deles derivados nada mais são do que métodos de pesquisa empiricamente encontrados, levando a resultados igualmente estabelecidos empiricamente, mais ou menos constantes, mantendo inalteradas as condições básicas. Mas não sabemos, aplicando a maioria dos testes, qual a natureza psicológica das funções postas em ação para resolver a tarefa proposta pelo teste. Não podemos, por exemplo, determinar mais de perto qual é a composição, estrutura e modo de funcionamento das operações intelectuais empregadas pela criança que resolvem os testes de [Alfred] Binet.¹⁰³

Portanto, não podemos determinar por que razão a diferença na solução desses testes deve ser atribuída aos dois grupos de crianças que comparamos: se o multilinguismo num caso e o monolinguismo no outro são os fatores que determinam essa diferença ou entram em jogo aqui fatores muito mais poderosos e mais amplos, pelo seu significado, determinando o curso geral do desenvolvimento intelectual. A característica puramente cumulativa que obtemos, através desses testes, não nos permite responder a essa questão com total certeza. Mas só vale a pena rever criticamente os estudos de que falávamos acima para perceber quantas vezes os investigadores foram induzidos a erros pelas evidências, atribuindo ao multilinguismo o que deveria ser relacionado a todo o complexo das condições sociais.

Já citamos dados de um estudo comparativo de crianças chinesas e americanas em São Francisco. Vimos que o autor desse estudo tende a considerá-lo, do ponto de vista da psicologia racial, em termos de reconhecimento da menor dotação intelectual das crianças chinesas em comparação com as crianças americanas. Révész contesta, com razão, a legalidade dessa conclusão e aponta o fato de as crianças chinesas serem bilíngues, como uma razão que pode fazer com que tenham um desempenho inferior em testes que exigem conhecimento da língua inglesa. Essa objeção parece-nos irresistível pelo concordamos com o seu autor que as conclusões desses estudos não devem ser consideradas do ponto de vista da psicologia da diferença racial, mas do ponto de vista da psicologia da língua.

Contudo, estamos dispostos a ir mais longe e afirmar que não só o fato do bilinguismo das crianças chinesas deve ser colocado no centro da explicação dessas diferenças, como também todo o conjunto de condições sociais que são o fator direto e principal que determina o desenvolvimento intelectual em geral. A maior parte dos

¹⁰³ Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste bem-sucedido de inteligência, a Escala Binet-Simon, que serviu de base para vários dos atuais testes de QI. [N.T.]

investigadores que aplicaram o método de teste ignoraram toda essa complexidade da questão e esqueceram o fato de que tal avaliação quantitativa do desenvolvimento intelectual apenas nos permite concluir, de forma igualmente quantitativa, a diferença em todo o complexo das condições sociais.

Se quisermos destacar, especificamente, o fator do multilinguismo e a sua influência, então devemos seguir um dos dois caminhos seguintes: ou devemos equalizar todas as outras condições, ou seja, selecionar grupos que se desenvolvam em condições sociais completamente semelhantes e que sejam diferentes entre si apenas em relação ao bilinguismo, ou devemos abandonar o teste quantitativo de avaliação do desenvolvimento intelectual como um todo e seguir o caminho da análise psicológica aprofundada. Isso ajudará a estabelecer a origem das funções que são diretamente afetadas pelo bilinguismo, que dependem diretamente dele, que estão ligadas a ele pela conexão direta causal e as que são apenas indiretamente influenciadas por essa circunstância, encontrando sua explicação em outras circunstâncias.

Parece que a investigação psicológica do problema que nos interessa deve seguir os dois caminhos aqui indicados para que possam esclarecê-lo em toda a sua complexidade. A segunda consideração que resulta igualmente necessária, e que também emerge da consideração crítica de estudos anteriores, é que todo o problema do bilinguismo, no aspecto do desenvolvimento da criança, não deve ser tomado de forma estática, mas dinâmica. Acreditamos que, do ponto de vista científico, a abordagem da questão que encontramos no trabalho de Epstein e de outros autores é insustentável. Não se pode perguntar se o bilinguismo é sempre e, em todas as circunstâncias, um fator favorável ou inibidor independentemente das condições específicas sob as quais o desenvolvimento infantil se desenvolve e das leis desse desenvolvimento, que mudam em cada fase etária da criança.

Portanto, o avanço para a pesquisa concreta levando em conta, por um lado, todos os fatores sociais do desenvolvimento intelectual das crianças e, por outro, a passagem para a pesquisa genética que tenta rastrear o fato em toda a variedade de suas mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento infantil são duas regras que, provavelmente, nossos pesquisadores terão que aprender.

Finalmente, a terceira consideração para a formulação dessas investigações gerais é a exigência de descer da superfície, da consideração dos sinais e indicadores externos à profundidade, para a consideração da estrutura interna dos processos que estão diretamente envolvidos no desenvolvimento da linguagem oral da criança. De certa

forma, essa ampliação e aprofundamento do problema já foram realizados no processo de desenvolvimento de pesquisas anteriores e tivemos a oportunidade de mostrar como esse problema se desenvolveu, ao ultrapassar os estreitos limites da formulação inicial da pergunta.

A questão do multilinguismo infantil não é, agora, apenas uma questão de pureza da língua materna da criança em relação às influências da segunda língua. Essa última questão é apenas parte de uma questão mais complexa e mais ampla, que inclui a teoria geral do desenvolvimento da linguagem oral da criança em toda a riqueza de conteúdo psicológico que geralmente é atribuída a esse conceito. Todo o desenvolvimento da linguagem oral da criança, em geral, não só a pureza da linguagem oral materna, todo o seu desenvolvimento intelectual e, por fim, o desenvolvimento do caráter e das emoções, são diretamente influenciados pela linguagem oral.

Mas se a extensão do problema nesse sentido já foi compreendida anteriormente por diferentes pesquisadores, existe uma área de influências da linguagem oral no desenvolvimento da criança que ainda não foi desvendada e para a qual gostaríamos de chamar a atenção na conclusão do presente ensaio: trata-se da área das influências ocultas da linguagem oral.

Para a consciência ingênua parece que a linguagem oral participa da atividade, apenas nas funções que incluem a palavra pronunciada. Todos os chamados testes verbais contêm uma formulação oral da tarefa proposta ou uma solução que requer uma formulação oral. Esses testes são geralmente contrastados com os chamados testes silenciosos ou sem palavras, que não contêm tal instrução verbal ou a levam em uma proporção mínima, e cuja solução consiste em certa compensação de ações sem o uso explícito da linguagem oral. A consciência ingênua admite que vale a pena eliminar a aplicação manifesta da linguagem oral por meios puramente externos, pois saberemos eliminar toda a sua influência nas operações intelectuais da criança e obteremos o intelecto na sua forma pura, sem o obscurecimento das palavras.

Nossa pesquisa mostrou que essa visão ingênua não resiste à crítica experimental. Na verdade, a solução dos chamados testes silenciosos exige, como condição indispensável, a participação interna oculta da linguagem oral em forma dual. Por um lado, estamos perante um discurso interno que substitui o externo. Uma criança que resolve um problema silenciosamente, ainda assim não o resolve sem a ajuda da linguagem oral. Apenas substitui os processos externos da linguagem oral por processos internos, que, naturalmente, diferem qualitativamente dos externos, mas representam uma

etapa ainda mais complexa e superior no seu desenvolvimento. Assim, os pesquisadores, ao introduzirem o teste do silêncio, pensando-se que se exime a participação da linguagem oral na operação da criança, na verdade, de forma imperceptível para eles, introduzem essa linguagem oral de forma oculta, na forma de linguagem interna, ou seja, de um modo ainda mais difícil para a criança. Portanto, não facilita, mas torna além disso mais complexo o componente verbal do teste não porque se elimina a influência da linguagem oral, mas porque se impõem exigências maiores ao desenvolvimento da linguagem da criança. Resolver o problema com o auxílio da linguagem interna é mais difícil para a criança do que com a externa, uma vez que a interna representa um estágio superior de desenvolvimento da linguagem oral.

Outra forma de influências ocultas da linguagem oral é ainda mais interessante. Um teste silencioso, que exige que a criança aja de forma inteligente, significativa e complexa, pode não incluir a participação da linguagem interior como parte indispensável ou pode afetá-la em menor medida. Ao mesmo tempo, impõe requisitos à ação que só podem ser cumpridos com base num elevado desenvolvimento da inteligência prática das crianças. Contudo, os estudos mostram, por sua vez, que o desenvolvimento do intelecto prático da criança se dá com o auxílio da linguagem oral e, dessa forma, se esta não participa da solução do problema que exige o teste silencioso no momento, imediatamente, no exato minuto de sua resolução, ela o fez anteriormente, já que era condição necessária para o próprio desenvolvimento do intelecto prático da criança.

Não devemos esquecer a tese básica da moderna psicologia do pensamento que um dos pesquisadores formula do seguinte modo: a capacidade de pensar humanamente, sem palavras vem, diz ele, em última análise, apenas através da linguagem oral.

Portanto, não é fácil eliminar os fatores da linguagem oral, pois quando a colocamos porta afora, ela entra pela janela e os pesquisadores não devem ignorar a diversidade e a originalidade qualitativa dessas diversas formas de participação da linguagem oral nas operações intelectuais da criança.

Todavia, a questão não se limita apenas ao pensamento e à inteligência prática da criança. Já falamos sobre como a linguagem oral está intimamente relacionada ao fato de uma criança ser canhota ou destra. Poderia ser demonstrado que as mesmas dependências existem no que diz respeito às emoções e até ao carácter. Pesquisadores anteriores já apontaram a dependência da linguagem oral de algumas mudanças no desenvolvimento emocional e caracterológico da criança. Existem todos os fundamentos factuais e teóricos para afirmar que não só o desenvolvimento intelectual da criança, mas também a

formação do seu caráter, das emoções e da personalidade como um todo, têm uma relação direta com a linguagem oral e, portanto, deve descobrir, de uma forma ou de outra, a relação com o bilinguismo ou monolinguismo no desenvolvimento da linguagem oral.

Portanto, o problema se amplia e assume a forma seguinte: o bilinguismo deve ser investigado em toda a amplitude e profundidade de suas influências, sobretudo o desenvolvimento psíquico da personalidade da criança em sua totalidade.

Só essa abordagem do problema do bilinguismo é justificada diante da situação teórica do estado atual da questão.

Para fornecer dados mais completos da visão de L. S. Vigotski sobre esse tema, além do exposto acima, citamos um trecho de sua obra *Pensamento e Linguagem*, dedicada à questão do estudo de uma língua estrangeira por um aluno.

Em 1934, abordando a questão da importância da aprendizagem coletiva escolar de uma língua estrangeira para o curso geral de desenvolvimento do aluno, L. S. Vigotski escreveu:

Como se sabe, uma criança estuda uma língua estrangeira na escola de forma completamente diferente da adotada quando estuda a sua língua materna. Quase nenhum dos padrões reais que foram tão bem estudados no desenvolvimento da língua materna se repete de maneira semelhante durante a aquisição da língua estrangeira. Piaget diz, com razão, que a língua dos adultos não é para a criança o que a língua estrangeira que estudamos é para nós, ou seja, um sistema de signos que corresponde ponto a ponto aos conceitos já adquiridos. Graças a essa presença de significados prontos e desenvolvidos de palavras que só são traduzidas para uma língua estrangeira, é dizer, em parte pelo próprio fato da relativa maturidade da língua materna, em parte pelo fato de a língua estrangeira ser adquirida por um sistema completamente diferente de condições internas e externas. Como mostra uma pesquisa especial, o estudo de uma língua estrangeira revela em seu desenvolvimento as características de uma profunda diferença em relação ao curso do desenvolvimento da língua materna.

Os diferentes caminhos de desenvolvimento percorridos em diferentes condições não podem conduzir a resultados completamente idênticos. Seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira repetisse ou reproduzisse, no decurso da aprendizagem coletiva escolar, o percurso de desenvolvimento da língua materna realizado, há muito tempo, em condições muito diferentes. Mas essas diferenças, por mais profundas que sejam, não devem obscurecer o fato de ambos os processos de desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira terem tanto em comum que, fundamentalmente, pertencem a uma classe única de processos de desenvolvimento da língua à qual, por outro lado, junta-se mais uma vez um processo extremamente peculiar de

desenvolvimento da linguagem escrita, que não repete nenhum dos anteriores, mas representa uma nova variante dentro do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem. Além disso, esses três processos de desenvolvimento da língua materna e estrangeira e o desenvolvimento da escrita estão em interação extremamente complexa entre si, o que, sem dúvida, indica que pertencem à mesma classe de processos genéticos e à sua unidade interna. Como já mencionado acima, o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo peculiar, pois utiliza todo o lado semântico da língua materna que surgiu no processo de desenvolvimento de longo prazo. Portanto, a aprendizagem coletiva de uma língua estrangeira depende de seu alicerce: o conhecimento da língua materna. Menos óbvia e menos conhecida é a relação inversa entre ambos os processos, que consiste na influência inversa de uma língua estrangeira na língua materna da criança. No entanto, Goethe sabia perfeitamente que ela existia quando disse que, quem não conhecia uma única língua estrangeira, não conhecia a sua. Os estudos confirmam plenamente esta ideia de Goethe, sublinhando que o domínio de uma língua estrangeira também eleva a língua materna da criança a um patamar superior, no sentido da consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos linguísticos, da compreensão mais consciente da palavra como instrumento de pensamento e como expressão do conceito. Pode-se dizer que a assimilação de uma língua estrangeira também eleva a língua materna da criança ao mais alto nível, assim como a assimilação da álgebra eleva o pensamento aritmético ao mais alto nível, o que permite compreender cada operação aritmética como um caso particular da álgebra, dando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, com ela, mais profunda e rica das operações com quantidades concretas. Assim como a álgebra liberta o pensamento da criança do cativeiro das dependências numéricas concretas e o eleva ao nível do pensamento mais generalizado, a assimilação de uma língua estrangeira por outros meios absolutos liberta o pensamento discursivo da criança do cativeiro das formas e fenômenos linguísticos concretos.

Contudo, pesquisas mostram que uma língua estrangeira, portanto, pode contar com a língua materna da criança no seu desenvolvimento e exercer sobre ela uma influência inversa na medida do seu próprio desenvolvimento. Que no seu desenvolvimento a língua estrangeira não repete o caminho do desenvolvimento da língua materna, bem como que a força e a fraqueza de ambas línguas são diferentes.

No mesmo lugar, comparando as formas de desenvolvimento da língua materna e estrangeira com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, L. S. Vigotski escreve:

Antes de passar a explicar a influência dos conceitos científicos no curso geral do desenvolvimento intelectual da criança, queremos nos deter na já mencionada analogia desse processo com os processos de estudo de uma língua estrangeira, pois a mesma mostra, com certeza, que o hipotético caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos que propomos, nada mais é do que um caso especial de um grupo mais amplo de processos de desenvolvimento, cuja fonte é a aprendizagem coletiva sistemática. A questão torna-se mais clara e mais convincente se nos referirmos a uma série de histórias semelhantes do desenvolvimento. O desenvolvimento nunca se faz em todas as áreas

segundo um único esquema, os seus caminhos são muito diversos. E o que estamos tratando aqui é muito semelhante ao desenvolvimento de uma língua estrangeira em uma criança, em comparação com a língua materna. A criança estuda a língua estrangeira de uma forma completamente diferente da materna. Pode-se dizer que o estudo da língua estrangeira segue um caminho exatamente oposto ao desenvolvimento da língua materna. A criança nunca inicia o estudo da língua materna com a aprendizagem coletiva do alfabeto, com a leitura e a escrita, com a construção consciente e intencional de uma frase, com a determinação verbal do significado de uma palavra, com o estudo da gramática, mas tudo isto, geralmente, é encontrado no início do estudo da língua estrangeira. A criança aprende a língua materna de forma inconsciente e sem intenção, e a língua estrangeira, a partir da consciência e da intenção. Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento da língua materna vai de baixo para cima, enquanto o desenvolvimento da língua estrangeira vai de cima para baixo. No primeiro caso, as propriedades elementares e inferiores da língua surgem mais cedo, e só mais tarde se desenvolvem as suas formas complexas associadas à consciência da estrutura fonética da língua, de suas formas gramaticais, à construção consciente da língua. No segundo caso, as propriedades mais elevadas e complexas da língua associadas à consciência e à intenção desenvolvem-se mais cedo e só mais tarde surgem as propriedades mais elementares associadas ao uso espontâneo e livre da linguagem de outra pessoa.

Nesse sentido, pode-se dizer que as teorias intelectualistas do desenvolvimento da linguagem oral infantil, como a teoria de Stern, que pressupõe o desenvolvimento da linguagem oral desde o início a partir do domínio do princípio da linguagem, da relação entre signos e significado, apenas é correto e aplicável no caso do estudo de uma língua estrangeira. Mas o estudo de uma língua estrangeira, o seu desenvolvimento de cima para baixo, revela o que também descobrimos no que diz respeito aos conceitos: o que demonstra a força de uma língua estrangeira na criança constitui a fraqueza de sua língua materna, e vice-versa, a esfera em que a língua materna revela toda a sua força, a língua estrangeira resulta frágil.

Portanto, a criança utiliza todas as formas gramaticais de maneira excelente e impecável em sua língua materna, mas não as compreende. Ela declina e conjuga, mas não percebe que está fazendo isso. Muitas vezes ela não sabe determinar gênero, caso, forma gramatical que aplica corretamente na frase correspondente. Mas na língua estrangeira, desde o início, a criança distingue palavras do gênero masculino e feminino, está atenta às declinações e modificações gramaticais.

O mesmo vale para a fonética. Utilizando corretamente o lado sonoro da língua materna, a criança não percebe os sons que pronuncia em uma palavra ou outra. Ao escrever, portanto, com grande dificuldade ela divide a palavra em sons individuais. Na língua estrangeira, ela faz isso com facilidade. Sua linguagem escrita em sua língua materna está terrivelmente atrasada em comparação com sua linguagem oral, mas em na língua estrangeira ela não detecta essa discrepância e muitas vezes avança em comparação com a linguagem oral. Portanto, os pontos fracos da língua materna são apenas os pontos fortes da língua estrangeira. Mas o contrário também é verdadeiro, os pontos fortes da língua materna são os pontos fracos da língua estrangeira. O uso espontâneo da fonética, a chamada pronúncia, é a maior dificuldade do aluno na aprendizagem coletiva da língua estrangeira. A linguagem oral

livre, viva e espontânea, com a aplicação rápida e correta das estruturas gramaticais, é alcançada com maior esforço apenas no final do desenvolvimento. Se o desenvolvimento da língua materna começa com o uso livre e espontâneo da linguagem oral e se realiza com a consciência das formas linguísticas e o domínio delas, o desenvolvimento da língua estrangeira começa com a consciência da fala oral e o domínio voluntário dela e termina com uma linguagem oral espontânea e livre. Ambos os caminhos são opostos.

Contudo, entre esses caminhos opostos do desenvolvimento existe uma dependência mútua, tal como entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos. Esse estudo consciente e intencional de uma língua estrangeira baseia-se claramente em certo nível de desenvolvimento da língua materna. A criança que estuda na língua estrangeira já possui um sistema de conhecimentos em sua língua materna e o transfere para a esfera de outra língua. Mas, novamente, o estudo da língua estrangeira traça o caminho para o domínio das formas superiores da língua materna. Permite à criança compreender a língua materna como um caso particular do sistema linguístico, portanto, permite-lhe generalizar os fenômenos da língua materna e, portanto, tomar consciência e dominar as suas próprias operações da linguagem oral. Assim como a álgebra é a generalização e, portanto, a consciência e o domínio das operações aritméticas, também o desenvolvimento da língua estrangeira no contexto da língua materna significa a generalização dos fenômenos linguísticos e a consciência das operações da linguagem, ou seja, de sua tradução para o plano superior da linguagem consciente e voluntária. É nesse sentido que devemos compreender o ditado de Goethe,¹⁰⁴ que dizia que quem não conhece pelo menos uma língua estrangeira, não conhece completamente a sua própria língua.

¹⁰⁴ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi um polímata (pessoa que tem conhecimento em muitas ciências), autor e estadista alemão do Sacro Império Romano-Germânico, que também fez incursões pelo campo da ciência natural. Como escritor, Goethe foi uma das mais importantes figuras da literatura alemã e do Romantismo europeu, nos finais do século XVIII e inícios do século XIX. [N.T.]

CAPÍTULO V

PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA¹⁰⁵¹⁰⁶

Na prática da aprendizagem coletiva escolar a escrita ocupa, até o momento, um lugar muito restrito, em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até hoje, a aprendizagem coletiva da escrita resume-se à prática. A criança é ajudada a desenhar letras e juntar palavras, mas não a aprender a linguagem escrita. O próprio mecanismo da leitura do que está escrito é antecipado, de tal maneira que obscurece a linguagem escrita como tal. Dessa forma, o mecanismo de escrita e leitura prevalece em relação a seu uso racional. Algo semelhante acontecia na aprendizagem coletiva da linguagem oral para surdos-mudos, quando toda a atenção dos professores estava voltada para o desenvolvimento de habilidades corretas de articulação, ou seja, de pronúncia e de expressão precisas de fonemas isolados. Então, também por trás dessa técnica de pronúncia surda-muda, o aluno não percebia a linguagem oral. O resultado era uma linguagem oral morta.

Como afirmam com razão os oponentes desse método, essas crianças não aprendiam a linguagem oral, mas a pronúncia das palavras. O mesmo acontece com a atual aprendizagem coletiva da escrita por parte dos alunos. Eles também aprendem a escrever palavras, mas não a escrita e, portanto, em grande medida, a aprendizagem coletiva da escrita ainda não ultrapassou o nível da caligrafia tradicional. Esse estado de coisas explica-se, principalmente, por razões históricas: precisamente pelo fato de a prática pedagógica, apesar da existência de muitos métodos de aprendizagem coletiva da leitura e da escrita, ainda não ter desenvolvido um método suficientemente racional, científico e prático para a aprendizagem coletiva da linguagem escrita por parte das crianças. E, portanto, a própria questão da aprendizagem coletiva dessa linguagem ainda está em aberto. Diferentemente da aprendizagem coletiva da linguagem oral, que a criança desenvolve sozinha, a da linguagem escrita está baseada em uma aprendizagem coletiva artificial que exige grande atenção e esforço por parte do professor e do aluno.

¹⁰⁵ Do capítulo VII do manuscrito "História do desenvolvimento cultural da criança normal e anormal", 1928-29. [N.E.]

¹⁰⁶ Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. A pré-história da fala escrita. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 73-95. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79914> [N.T.]

Como resultado, a linguagem escrita se transforma em algo automatizado em comparação com a linguagem escrita viva que, então, recua para um segundo plano. A aprendizagem coletiva da escrita ainda não se baseia nas necessidades naturais da criança e na sua própria atividade, mas é-lhe dada de fora, pelas mãos do professor, e assemelha-se ao desenvolvimento de uma habilidade técnica como, por exemplo, tocar piano. Desse modo, o aluno desenvolve a agilidade dos dedos e aprende, através da leitura das notas, a tocar as teclas, mas não é totalmente apresentado ao universo da música em si. Esse fascínio unilateral pelo próprio mecanismo da escrita teve efeito não apenas na prática, mas também na formulação teórica da questão. Até agora, a psicologia também considerou a escrita comum como uma habilidade motora complexa, como um problema do desenvolvimento dos pequenos músculos das mãos, como um problema de pautas largas e estreitas etc. O problema da linguagem escrita como tal, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos, cuja posse significa um ponto de viragem crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança, é muito pouco desenvolvido na psicologia. Ainda assim, apesar de toda uma série de pesquisas já disponíveis sobre o tema, não estamos em condições de escrever uma história coerente e completa do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Só podemos traçar os pontos mais importantes desse desenvolvimento, detendo-nos nas suas principais etapas. O domínio da linguagem escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico de signos especial e extremamente complexo.

Como afirma corretamente [Henri] Delacroix,¹⁰⁷ a peculiaridade desse sistema está em representar um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, se converte em simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita consiste em um sistema de signos que designa condicionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que, por sua vez, são signos de objetos e relações reais. Gradualmente, essa relação medianeira ou intermediária, precisamente a linguagem oral, desvanece-se e a linguagem escrita se converte em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos designados e as relações entre eles. Para nós, é evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode ser realizado exclusivamente de forma mecânica, desde fora, pela simples pronúncia, pela aprendizagem coletiva artificial. É compreensível para nós que o domínio

¹⁰⁷ Henri Delacroix (1873-1937) foi um dos mais famosos e prolíferos psicólogos franceses. Exerceu como professor de psicologia na Universidade de Paris. Era adepto da doutrina da importância preponderante do inconsciente e do subconsciente. Entre suas obras principais estão, por exemplo, *Étude d'histoire de psychologie du mysticisme* (1908), *David Hume et la philosophie critique* (1909) e *La psychologie de Stendhal* (1919). [N.T.]

da linguagem escrita, por mais que no momento decisivo seja determinada de fora pela aprendizagem coletiva escolar, é, na realidade, o produto do desenvolvimento prolongado das complexas funções do comportamento da criança. Apenas aproximando-se o momento de aprender a escrever do ponto de vista histórico, ou seja, só tentando compreender esse momento da história do desenvolvimento cultural da criança, podemos nos aproximar da correta resolução de toda a psicologia da escrita.

Essa história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança apresenta enormes dificuldades para a pesquisa. O desenvolvimento da linguagem escrita, como é possível julgar pelos materiais à nossa disposição, não segue uma única linha reta preservando qualquer aparência de continuidade direta de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança encontramos as metamorfoses mais inesperadas, ou seja, a transformação de algumas formas de linguagem escrita em outras. Segundo a bela expressão de [James Mark] Baldwin¹⁰⁸ a respeito do desenvolvimento das coisas, ela é, ao mesmo tempo, uma evolução e uma involução. Isso significa que, juntamente com os processos de desenvolvimento, avanço e nascimento de novas formas, podemos observar, a cada passo, os processos de retrocesso, extinção e desenvolvimento reverso de processos antigos. A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança está repleta das mesmas rupturas. A linha do seu desenvolvimento desaparece repentinamente dos olhos do investigador que a segue. De súbito, como que do nada, de fora, começa uma nova linha e, à primeira vista, parece que não há absolutamente nenhuma ligação de continuidade entre a antiga que foi quebrada e a nova que começou. Mas só a ideia ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, que se realiza exclusivamente pela acumulação gradual de pequenas mudanças individuais e pela passagem imperceptível de uma forma a outra, pode esconder aos nossos olhos a verdadeira essência dos processos que temos diante de nós. Somente aquele que estiver inclinado a conceber todos os processos de desenvolvimento como processos de transposição terá de negar que a história da linguagem escrita da criança possa ser corretamente representada como uma linha única de desenvolvimento, apesar daquelas rupturas, extinções e metamorfoses das quais falamos anteriormente.

¹⁰⁸ James Mark Baldwin (1861-1934) foi um filósofo e psicólogo estadunidense. Está entre os fundadores da primeira revista científica de psicologia intitulada *The Psychological Review*. Além disso, foi editor da revista acadêmica *Psychological Bulletin*. É mais conhecido por seus trabalhos teóricos. Suas ideias sobre a gênese do pensamento lógico e sobre uma "teoria genética da realidade influenciaram não apenas a L. S. Vygotski, mas também Jean Piaget. [N.T.]

Para a ciência em geral, o tipo de desenvolvimento revolucionário não é nada novo; só é para a psicologia infantil. Portanto, apesar de pesquisas isoladas e muito ousadas, ainda não temos nenhuma tentativa audaz e coerente de apresentar na psicologia infantil a história do desenvolvimento da linguagem escrita precisamente como um processo histórico e único de desenvolvimento.

Portanto, o domínio da linguagem escrita do ponto de vista psicológico não deve ser representado como uma forma de comportamento puramente externa, mecânica, dada de fora à criança, mas como determinado momento do desenvolvimento do comportamento que surge necessariamente em um determinado ponto, geneticamente ligado a tudo o que o preparou e o tornou possível.

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais clara linha do desenvolvimento cultural, porque está ligado ao domínio de um determinado sistema externo de meios, elaborados e criados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que esse sistema externo de meios se torne uma função psíquica da própria criança, um sistema de suas reações, numa forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se torne linguagem escrita da própria criança, são necessários processos complexos de desenvolvimento que agora tentamos compreender, é claro, apenas em termos muito gerais.

Pelo que dissemos acima, fica claro que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história longa e extremamente complexa que se inicia muito antes da criança começar a aprender a escrever na escola. A primeira tarefa da pesquisa científica é descobrir essa pré-história da linguagem escrita infantil, demonstrar o que leva a criança à escrita, por quais momentos cruciais passa esse desenvolvimento pré-histórico, que relação ele mantém com a aprendizagem coletiva escolar. Essa pré-história da linguagem escrita da criança muitas vezes se desenvolve de maneira que, sem uma análise especial, é difícil descobrir as etapas que preparam o desenvolvimento da escrita. Muitas vezes essas próprias etapas em condições externas desfavoráveis ocorrem de forma tão embaraçada e disfarçada que nem sempre é fácil detectá-las e identificá-las. Portanto, o caminho mais seguro para descobrir alguns dos pontos mais importantes dessa pré-história oculta é a investigação experimental de tais processos. Para estudar esses fenômenos, primeiro devemos causá-los e criá-los e, depois, observar como brotam e se formam. A história do desenvolvimento da escrita começa com o aparecimento dos primeiros signos visuais na criança. Precisamente, o gesto é o sinal visual inicial em que já se encontra o futuro carvalho, a futura letra da criança, como na semente. Um gesto, na

expressão correta, é uma escrita no ar e um sinal escrito é, muitas vezes, simplesmente um gesto fixado.

Wurth [Whorf]¹⁰⁹ observou, a respeito do desenvolvimento da escrita pictográfica ou imagética na história da humanidade, a sua relação com o gesto. Mostrou que muitas vezes um gesto pictórico significa simplesmente a reprodução de um signo gráfico; contudo, outras vezes, o próprio signo é a fixação e o reforço do gesto. Assim, a escrita pictórica dos indígenas substitui sempre a linha que une os pontos indicados pelo movimento da mão ou do dedo indicador. A linha indicadora introduzida na escrita pictográfica significa, por assim dizer, um movimento fixador do dedo indicador. Todas essas designações simbólicas na escrita pictórica, diz Wurth [Whorf], só podem ser explicadas retirando-as da língua dos gestos, mesmo que posteriormente se separem dela e possam levar uma existência independente.

Gostaríamos agora de traçar mais dois pontos que ligam geneticamente um gesto a um signo escrito. O primeiro ponto está nas garatujas produzidas pela criança. A criança, como tivemos oportunidade de observar, no decorrer dos experimentos muitas vezes passava à dramatização ao desenhar, representando com gestos o que devia representar no desenho. O traço deixado pelo lápis não passava de um complemento do que foi representado pelo gesto. Em toda a literatura psicológica conhecemos apenas um caso relacionado com isto, mas tivemos a oportunidade de observar essa representação com gesto tantas vezes que acreditamos que a pobreza dessas observações na literatura psicológica se deve simplesmente à falta de atenção a esse ponto de grande importância genética.

Assim, [Karl Ludwig] Bühler¹¹⁰ diz a esse respeito: [Wilhelm] Stern¹¹¹ fez a única observação extremamente notável que indica a conhecida relação do gesto com o desenho como suporte do gesto. Numa criança de 4 anos, verificou-se que, às vezes, os

¹⁰⁹ Segundo Prestes e Tunes (2021, p. 108), “é provável que Vigotski esteja referindo-se a Benjamin Lee Whorf (1897-1941). Whorf era estadunidense; foi um estudioso autodidata da linguística e sua profissão era engenheiro químico. Dedicou-se com profundidade ao estudo das línguas indígenas, foi aluno de Edward Sapir, na Yale University e formulou com ele a conhecida ‘hipótese Sapir-Whorf’, segundo a qual as diferentes estruturas das diversas línguas modulam as percepções e concepções de seus falantes acerca do mundo”. [N.T.]

¹¹⁰ Karl Bühler (1879-1963) foi um filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão. Doutorou-se em medicina em Friburgo, em 1903, e em filosofia em Estrasburgo, em 1905. Estudou psicologia em Berlim e em Bonn, e, de 1913 a 1918, trabalhou como professor associado em Munique. Tornou-se professor de psicologia da Universidade de Viena, e membro do Círculo de Viena. Suas teorias sobre a evolução intelectual da criança inspiraram a reforma educacional na Áustria. [N.T.]

¹¹¹ Wilhelm Stern (1871-1938) foi um psicólogo e filósofo alemão. É conhecido pelo desenvolvimento da psicologia personalista, que colocou ênfase no indivíduo ao examinar traços de personalidade mensuráveis, bem como a interação desses traços dentro de cada pessoa para criar o “Eu”. [N.T.]

movimentos das mãos, como tais, tinham o significado da imagem. Isso aconteceu apenas alguns meses depois que o rabiscar foi substituído pelo desenhar comum e sem ajuda. Por exemplo, uma picada de mosquito era simbolizada como um movimento na mão com a ponta de um lápis. Em outra ocasião, a criança quis mostrar em um desenho como é a escuridão quando se fecha a cortina e traçou uma linha forte de cima para baixo no quadro, como se estivesse baixando a cortina da janela. Não poderia haver mal-entendido aqui: esse movimento desenhado não representava o cordão, mas justamente o movimento de fechar a cortina.

Poderíamos citar um grande número dessas observações. A criança que precisa representar uma corrida começa a simbolizar esse movimento com os dedos e considera os traços e pontos individuais resultantes no papel como a imagem de uma corrida. Ao passar para a imagem do pulo, sua mão começa a fazer um movimento que representa o pulo e, no papel, surge o mesmo movimento. Geralmente, tendemos a considerar os primeiros desenhos das crianças, todos os seus rabiscos, muito mais como um gesto do que como um desenho, no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno tendemos a reduzir o fato comprovado experimentalmente de que a criança, ao desenhar objetos complexos não transmite suas partes, mas sim suas qualidades gerais como a percepção de que algo é redondo etc. Quando a criança representa um vidro cilíndrico sob a forma de uma curva fechada, semelhante a um círculo, com isso ela parece simbolizar algo redondo, e essa fase do desenvolvimento da criança coincide perfeitamente com a estrutura motora geral do psiquismo que caracteriza a criança dessa época e que, como demonstrou o estudo de [Anatoli Vassilievitch] Bakushinski,¹¹² determina todo o estilo e carácter de seus primeiros desenhos. Da mesma maneira faz a criança quando representa conceitos complexos ou abstratos. Ela não desenha, mas indica e seu lápis apenas fixa seu gesto indicador. Tal criança, quando solicitada a desenhar um dia de tempo bom, indica com um movimento horizontal da mão para a parte inferior da folha, explicando: “isso é o chão”, e a seguir, fazendo uma série de movimentos de traços confusos na parte superior, explica: “E esse é o tempo bom”. No experimento tivemos a oportunidade de verificar com mais precisão a relação que existe entre a imagem com o gesto e a imagem com o desenho e obtivemos, numa criança de 5 anos, a representação simbólica e gráfica por intermédio do gesto.

¹¹² Vassili Fiodorovitch Lunatcharski (1883-1939) foi um crítico de arte russo-soviético; teórico-prático da educação estética. Pedagogo e pesquisador da psicologia da criação e da percepção da arte. Dentre suas obras mais importantes está *Criação artística e educação* (PRESTES; TUNES, 2021, p. 110). [N.T.]

O segundo momento que liga geneticamente o gesto à linguagem escrita nos remete à brincadeira da criança. Como é sabido, na brincadeira de uma criança alguns objetos facilmente significam outros, substituem-nos, tornam-se seus signos. Sabe-se também que não importa a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele designa, o mais importante é o seu uso funcional, a capacidade de realizar com ele um gesto representacional. Só aqui, a nosso ver, está a chave para explicar toda a função simbólica da brincadeira infantil: um pedaço de pano ou de madeira torna-se uma criança pequena na brincadeira porque permitem os mesmos gestos que representam carregar uma criança em seus braços ou alimentá-la. O próprio movimento da criança, o seu próprio gesto, é o que dá função de signo ao objeto correspondente, o que lhe dá sentido. Toda atividade pictórica simbólica está repleta desses gestos indicativos: assim, o cabo de vassoura se torna um cavalo para a criança, porque pode ser colocado entre as pernas e pode ser aplicado a ele o gesto que indicará à criança que, nesse caso, representa um cavalo.

Dessa maneira, a brincadeira simbólica infantil pode ser entendida, sob esse ponto de vista, como um sistema de linguagem muito complexo por meio de gestos que indicam o significado dos brinquedos individuais. Somente a partir desses gestos indicativos o brinquedo adquire, gradativamente, seu significado, assim como o desenho, apoiado primeiro no gesto, torna-se em um signo independente. Apenas desse ponto de vista, é possível explicar cientificamente dois fatos que ainda não possuem uma explicação teórica adequada.

O primeiro fato é que, para a criança, na brincadeira, tudo pode se transformar em qualquer coisa. Isso pode ser explicado porque o objeto adquire a função e o significado do signo apenas através do que o gesto lhe confere e, portanto, o significado é entendido como algo que está no gesto e não no objeto. É por isso que é relativamente indiferente qual é exatamente o objeto nesse caso. Ele deve ser apenas o ponto de efetivação do gesto simbólico correspondente.

O segundo fato é que, já muito cedo, nas brincadeiras das crianças de 4 a 5 anos de idade, surge o símbolo verbal. As crianças concordam entre si: “Esta será a nossa casa; isso o prato” etc., e, nessa mesma idade, surge uma relação discursiva extremamente rica, que impulsiona, explica e dá sentido a cada movimento, objeto e ação individual. A criança não só gesticula, mas também fala, explica a si mesma a brincadeira, envolve-se, dedica-se e organiza um todo e, por assim dizer, confirma claramente a ideia de que as formas iniciais da brincadeira ilusória não são, na realidade, mais do que um gesto inicial, como a linguagem com o auxílio de sinais. Já na brincadeira encontramos o momento que

leva à emancipação do objeto sob a forma de signo e gesto. Graças ao uso prolongado, o significado do gesto é transferido para os objetos e, mesmo fora da brincadeira e sem gestos correspondentes, os mesmos passam a representar objetos e relações conhecidas.

Tentamos estabelecer, experimentalmente, esse estágio peculiar da escrita objetal da criança. Realizamos experimentos em forma de brincadeiras em que certos objetos familiares às crianças passaram a designar condicionalmente, de forma jocosa, objetos e pessoas que participavam da brincadeira. Por exemplo, um livro significa uma casa; as chaves, as crianças; o lápis, a babá; o relógio, a farmácia; o canivete, o médico; a tampa do tinteiro, o cocheiro etc. Em seguida, era mostrado às crianças, com a ajuda de gestos figurativos sobre esses objetos, uma história simples que as crianças liam com extrema facilidade. Por exemplo, o médico de carruagem chega à casa, chama, a babá abre, ausculta as crianças, passa a receita, vai embora, a babá vai à farmácia, volta, dá remédios para as crianças. A maioria das crianças de 3 anos lê esse tipo de escrita simbólica com muita facilidade. Crianças de 4 e 5 anos leem um verbete mais complexo: um homem caminha na floresta, é atacado por um lobo, este o morde, o homem foge, o médico o ajuda, ele vai à farmácia e depois para casa. O caçador vai para a floresta matar o lobo. Neste caso, nota-se que a semelhança dos objetos não desempenha nenhum papel notável na compreensão dessa escrita objetal simbólica. O importante é que os objetos permitam o gesto adequado e possam servir-lhe de ponto de apoio. Portanto, as coisas que claramente não têm relação com essa estrutura gestual, são rejeitadas pela criança com total veemência. Assim, esse tipo de brincadeira que é realizada à mesa, quando feita com objetos pequenos que ficam sobre a mesa do escritório, é categoricamente recusado pela criança, quando, segurando seus dedos, os colocamos sobre o livro e dizemos: “Faz de conta que são as crianças”. Ela responde que tal brincadeira não existe. Os dedos estão demasiado ligados ao seu próprio corpo para servirem de objeto para um determinado gesto indicativo, assim como um armário em uma sala ou qualquer pessoa presente que não pode participar da brincadeira. Em si, o objeto cumpre a função de substituição: o lápis substitui, condicionalmente, a babá e o relógio, a farmácia, mas só o gesto correspondente atribui esse sentido. Na verdade, sob a influência desse gesto indicativo, nas crianças mais velhas, os próprios objetos têm a tendência não só de substituir as coisas que significam, mas também de indicá-las e, dessa forma, ocorre a primeira descoberta extremamente importante da criança. Então, quando colocamos um livro de capa escura e dizemos que vai ser uma floresta, a criança acrescenta: “bom, sim, é uma floresta, porque aqui é preto, escuro”. Ela destaca, assim, um dos sinais do objeto indicativo de

que o livro pode significar a floresta. Da mesma forma, quando a tampa metálica representa o cocheiro, a criança aponta com o dedo e afirma: “isso aqui é o banco”. Quando o relógio deveria indicar a farmácia, a criança aponta para os números do mostrador e diz: “este é o remédio na farmácia”; outra aponta para o mostrador do relógio e diz: “Isso é a entrada da farmácia”. Apontando para a garrafa, que faz o papel do lobo, a criança indica para o gargalo e diz: “Isso é a boca dele”. À pergunta do experimentador indicando a rolha: “E isso o que é?” ela responde: Isso? “Ele pegou a rolha e colocou entre os dentes”. Em todos esses exemplos vemos a mesma coisa: a estrutura habitual das coisas parece mudar sob a influência do novo significado que adquiriu. Por influência do relógio que representa a farmácia, destaca-se uma característica que assume a função de um novo sinal, a indicação de como o relógio representa a farmácia por intermédio da característica do remédio ou da porta de entrada. A estrutura comum das coisas (a rolha que fecha a garrafa) começa a ser representada na nova estrutura (o lobo tem uma rolha entre os dentes) e essa mudança na estrutura torna-se tão forte que, numa série de experimentos, passo a passo, ajudamos à criança a aprender o significado simbólico do objeto. O relógio, em todas as brincadeiras, representava a farmácia, enquanto os outros objetos mudavam de significado rápida e frequentemente. Passando para uma nova brincadeira, acertamos o mesmo relógio e, de acordo com o novo curso da ação, anunciamos: “Isto será uma padaria”. A criança imediatamente coloca uma caneta no relógio, dividindo-o em dois, e diz, apontando para uma metade: “bom, aqui tem uma farmácia e aqui uma padaria”. O antigo significado adquiriu, assim, um significado independente e serviu como meio para o novo. Conseguimos observar a emergência do significado independente também fora da brincadeira: quando a faca cai, a criança exclama: “O médico caiu.” Dessa forma, o signo adquire um desenvolvimento independente e objetivo que não depende mais do gesto da criança. Vemos, desse modo, nessa brincadeira, o segundo grande período de desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Mas como já dissemos, isso também acontece no caso do desenho. Vemos aqui que a linguagem escrita da criança não emerge imediatamente como simbolismo de segunda ordem. Inicialmente, também aqui, surge como simbolismo de primeira ordem, naturalmente. Já dissemos que o desenho inicial surge do gesto de uma mão armada com um lápis e faz com que a mão signifique, automaticamente, um objeto. Essa relação consiste no fato de que traços já desenhados recebam um nome apropriado.

Kretch¹¹³ chamou atenção especialmente para o fato de que, no processo de desenvolvimento do traçado infantil, a denominação temporal do desenho avança gradualmente, isto é, do consecutivo para o concomitante e, finalmente, converte-se em outro nome que antecede ao próprio desenho. Ele acrescenta: isso não significa outra coisa senão que, a partir da designação posterior da forma desenhada, desenvolve-se, anunciando antecipadamente, a intenção de representar algo determinado. Isto é muito interessante, diz Bühler, porque nos mostra como a linguagem que se antecipa constitui uma estrutura que serve como meio para um importante progresso psicológico.

Hetzer,¹¹⁴ procurando pesquisar até que ponto uma criança em idade escolar amadurece mentalmente para a aprendizagem coletiva da linguagem escrita, levantou essa questão experimentalmente, pela primeira vez, em todo o seu alcance. Foi essa autora que tentou investigar como se desenvolve na criança a função da representação simbólica dos objetos, tão importante para o amadurecimento durante o processo de aprendizagem coletiva da linguagem escrita. Para isso, procurou esclarecer, experimentalmente, o processo de desenvolvimento da função simbólica em crianças de 3 a 6 anos. Os seus experimentos cobriram quatro anos principais. No primeiro, investigou-se a função simbólica durante a brincadeira. A criança, ao brincar, tinha que representar o pai ou a mãe, assim como o que eles faziam durante o dia. No decorrer desse processo, surgiu uma interpretação ilusória dos objetos introduzidos no círculo da brincadeira, e a pesquisadora conseguiu observar a função simbólica atribuída a eles. No segundo e terceiro ano, essa representação foi feita com material de construção e desenhos com lápis de cor. Nos dois experimentos foi dada especial atenção, como em Kretch, para o momento de nomeação do significado correspondente. Por fim, no quarto ano, investigou-se, em forma de brincadeira de carteiro, até que ponto a criança conseguia perceber a união puramente condicional de signos, já que no jogo os cantos pintados de diferentes cores serviam de sinais para diferentes tipos de correspondência que o carteiro deveria entregar: telegramas, jornais, remessas, pacotes, cartas, cartões postais etc.

Assim, a investigação experimental colocou claramente todas essas diversas atividades numa única linha, tendo em comum apenas a função simbólica, tentando

¹¹³ De acordo com Prestes e Tunes (2021, p. 115), “provavelmente, Vigotski está se referindo a David Kretch [evsky] (1909-1977) – psicólogo estadunidense, um dos mais importantes teóricos da psicologia social e da aprendizagem”. [N.T.]

¹¹⁴ De acordo com Prestes e Tunes (2021, p. 116), trata-se de Hildegard Anna Helene Hetzer (1899-1991) – natural da Áustria, que se dedicou ao estudo da psicologia do desenvolvimento e uma das primeiras em abordar a psicologia da criança. [N.T.]

colocar todos esses tipos em uma relação genética com o desenvolvimento da linguagem escrita, assim como fazemos em nossa pesquisa.

Nos experimentos de Hetzer pode-se observar, com extrema clareza, o significado simbólico que emerge na brincadeira com o auxílio do gesto figurativo e da palavra. Nessas brincadeiras, a linguagem egocêntrica das crianças se manifestou amplamente. Enquanto em algumas crianças tudo é representado através do movimento e da mímica, e a linguagem não é usada de forma alguma como meio simbólico, em outras a linguagem acompanha a ação: a criança fala e age. No terceiro grupo, a expressão puramente verbal começa a dominar sem o apoio de qualquer atividade. Por fim, o quarto grupo de crianças quase não brincava e a linguagem passou a ser o único meio de representação, enquanto as expressões faciais e os gestos ficaram em segundo plano. Com o passar dos anos, o percentual de ações puramente lúdicas diminui gradualmente e o predomínio da linguagem aumenta. A conclusão mais importante desse estudo genético é que, como afirma a autora, a diferença nas brincadeiras entre crianças de 3 e 6 anos não reside na percepção dos símbolos, mas na forma como as diferentes formas de representação são usadas.

Aos nossos olhos, essa é a conclusão mais importante que mostra que, em essência, a representação simbólica tanto na brincadeira quanto em uma fase anterior é, no fundo, uma forma peculiar de linguagem que conduz diretamente à linguagem escrita.

À medida que a lei mais geral da nomeação dos objetos se desenvolve, avançamos cada vez mais em direção ao início da formação do processo que, dessa forma, configura-se apenas na anotação da palavra recém nomeada. Já uma criança de 3 anos entende a função figurativa de uma produção e a de 4 anos nomeia suas produções antes de começar a construir. Da mesma forma, ao desenhar, verifica-se que uma criança de 3 anos ainda não conhece o significado simbólico do desenho e somente aos 7 todas as crianças dominam isso completamente. No entanto, a análise anterior do desenho infantil mostra, sem dúvida, que, do ponto de vista psicológico, devemos considerar o desenho infantil como uma especial forma de linguagem infantil.

A criança, como se sabe, desenha primeiro de memória. Quando lhe é proposto que desenhe a mãe sentada à sua frente ou um objeto que está diante dela, desenha sem olhar uma vez sequer o original, de memória, não o que vê, mas o que sabe. Outra prova disso está no fato de a criança desenhar de tal forma que seu desenho não só não leva em conta, mas contradiz diretamente a percepção real do objeto. Assim, surge na criança o que Bühler chama de “desenho de raios X”. A criança desenha uma pessoa vestida, mas,

ao mesmo tempo, pinta as pernas, a barriga, a carteira no bolso e até o dinheiro, ou seja, o que ela sabe, mas não pode ser visto na imagem. Ao desenhar uma pessoa de perfil, desenha o segundo olho e a segunda perna do cavaleiro representado. Por fim, a omissão de partes muito importantes do objeto representado, quando, por exemplo, a criança desenha as pernas da figura humana que cresce diretamente da cabeça, omitindo o pescoço e o tronco, combinando as partes individuais do desenho, demonstra que ela desenha, como diz Bühler, da mesma forma que fala. Isso nos permite considerar o desenho de uma criança como uma etapa preliminar no desenvolvimento de sua linguagem escrita. O desenho de uma criança é, por sua função psicológica, uma espécie de linguagem gráfica, uma narração gráfica de alguma coisa. A técnica do desenho infantil demonstra, com certeza, que ele é justamente uma narração gráfica, ou seja, que é uma espécie de linguagem escrita da criança. Por isso, o próprio desenho da criança, segundo a observação de Bühler, é muito mais uma linguagem do que uma representação. Como mostrou [James] Sully,¹¹⁵ a criança não aspira à representação, é muito mais simbólica do que naturalista; não se preocupa de forma alguma com a semelhança completa e precisa, mas apenas deseja a indicação mais superficial. Não se pode admitir que a criança não conheça o ser humano melhor do que o representa, mas se esforça mais para denominar e significar o desenho do que representar.

Bühler aponta, com razão, que o desenho começa na criança quando a linguagem oral já alcançou grande desenvolvimento e se tornou habitual. E então, diz ele, a linguagem domina de modo geral e, de acordo com as suas leis, constitui a maior parte da vida mental. O desenho também pertence a essa parte, da qual se pode dizer positivamente que, em conclusão, é novamente absorvida pela linguagem, na medida em que toda a capacidade gráfica das expressões do ser humano cultural médio moderno é vertida na escrita. O material da memória da criança não é, nesse momento, uma mera representação das imagens da representação, mas consiste, em grande parte, em uma predisposição para o raciocínio envolvido pela linguagem ou capaz de ser envolvido por ela. Vemos que, quando uma criança, ao desenhar, descarrega todo o tesouro de sua memória, isso é feito de acordo com o modo da linguagem, é feito narrando. A principal

¹¹⁵ James Sully (1843-1923) foi um psicólogo e filósofo britânico. Considerou-se como um dos primeiros líderes da psicologia britânica, fundador do primeiro laboratório psicológico britânico, em 1897, na University College, Londres, e membro fundador, em 1901, da Sociedade Psicológica Britânica. Foi adepto da escola associacionista de psicologia. Seus pontos de vista tinham grande afinidade com os de Alexander Bain. Escreveu diversas monografias e alguns dos primeiros livros didáticos de psicologia em língua inglesa como, por exemplo, *The Human Mind* (1892). [N.T.]

característica desse método é uma certa abstração, à qual toda representação oral é necessariamente forçada por sua natureza. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge da linguagem oral. Os esquemas que distinguem os primeiros desenhos infantis, nesse sentido, lembram-nos conceitos orais que comunicam apenas os signos essenciais dos objetos.

Mas a principal diferença dessa fase da linguagem oral é que, ao contrário da linguagem escrita, ainda é um simbolismo de primeira ordem. A criança não representa palavras, mas objetos e imagens desses objetos.

Contudo, o próprio desenvolvimento do desenho na criança não é algo dado como certo e que surge de forma puramente mecânica. Esse é um momento crítico na transição do simples desenho no papel para o uso de traços a lápis como sinais que representam ou significam algo. Todos os psicólogos concordam que aqui, como diz Bühler, deve ocorrer na criança a descoberta de que as linhas traçadas por ela podem significar alguma coisa. Essa descoberta é explicada por Sully com o exemplo de uma criança que, ao desenhar, sem qualquer sentido e significado, acidentalmente desenhou uma linha em espiral na qual, de repente, percebeu uma certa semelhança e gritou alegremente: “Fumaça, fumaça!”

A maioria dos psicólogos acredita que esse seja o caminho normal dessa descoberta; que a criança, ao desenhar, descobre na forma que já desenhou a semelhança com um objeto e, a partir daqui, o seu desenho adquire a função de signo. Pode-se supor que as coisas acontecem de maneira um tanto diferente e que a criança, por meio de uma série de circunstâncias, depara-se com o fato de que o desenho pode representar algo. Portanto, nas crianças, via de regra, o reconhecimento das coisas nos desenhos de outras pessoas precede o seu próprio desenho. Mas esse processo de reconhecimento do que está representado no desenho, embora ocorra na primeira infância, não é, como a observação mostrou, a descoberta inicial da função simbólica. Inicialmente, se a criança reconhecer, no desenho, uma semelhança com algum objeto do mesmo tipo daquele, então, ela percebe o desenho como o objeto ou símbolo desse objeto.

Quando a menina a quem foi mostrado um desenho de sua boneca exclamou: “A boneca é igual a essa!”, é possível que ela estivesse se referindo a outro objeto igual ao dela. Nenhuma das observações, diz Hetzer, nos obriga a aceitar que a assimilação do objeto é, ao mesmo tempo, a compreensão do que o desenho representa. Para a menina, o desenho aqui é, nesse caso, não apenas a representação da boneca, mas de mais uma boneca igual àquela. A prova disso é que a criança, por algum tempo, trata o desenho

como se fosse um objeto. Assim, Keller¹¹⁶ teve a oportunidade de ver como a mesma menina tentava retirar do papel as linhas que havia desenhado, as flores pintadas sobre fundo verde etc. Fiquei impressionado com o fato de que, em uma idade mais avançada, a criança, que já é capaz de nomear seus desenhos e define corretamente os desenhos dos outros, mantém, por muito tempo, a atitude em relação ao desenho como se fosse um objeto. Por exemplo, quando o desenho mostra um menino de costas para o observador, a criança vira a folha do outro lado para ver o rosto. Até mesmo em crianças de 5 anos, sempre observamos que, à pergunta: “onde está o rosto ou a nariz?”, ela virava o desenho do outro lado e, apenas depois disso, respondia que “não estava aí, que não estava desenhado”.

Acreditamos que Hetzer estava certo ao afirmar que a representação simbólica primária deve ser atribuída justamente à linguagem e que, a partir desta, são criados todos os outros significados simbólicos dos signos. E, de fato, o momento de nomeação que se afasta cada vez mais do ato de desenhar também nos diz com toda clareza de que modo o desenho da criança se desenvolve sob forte influência da linguagem. Rapidamente, ele se transforma numa verdadeira linguagem escrita, que tivemos a oportunidade de observar, experimentalmente, quando foram dadas às crianças a tarefa de representar com sinais uma frase mais ou menos complexa. Nesse caso, como já dissemos, observamos no desenho a manifestação de gestos de mãos estendidas, de dedos indicadores ou linhas que os substituíam e, assim, conseguimos separar a função figurativa da palavra da função indicativa.

Entretanto, nesses experimentos se manifestaram ainda com mais nitidez as tendências dos alunos para passar da escrita puramente pictográfica para a ideográfica, isto é, para a representação abstrata com sinais simbólicos de relações e significados isolados. Observamos essa predominância da linguagem oral sobre a linguagem escrita na gravação de um dos alunos, que registra cada palavra de uma determinada frase com um desenho separado. Assim, por exemplo, a frase: “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão aí” foi anotada da seguinte forma: a figura de uma pessoa (eu), a mesma figura humana com uma venda nos olhos (não consigo ver), duas ovelhas (as ovelhas), um dedo indicador e várias árvores, atrás das quais se avistam as mesmas ovelhas (elas estão lá). Ou a frase “eu te respeito” foi transmitida da seguinte forma: uma cabeça (eu), outra

¹¹⁶ Sem informação sobre o autor citado. [N.T.]

cabeça (você), duas figuras humanas, uma das quais segura um chapéu na mão (te respeito).

Vemos, assim, como o desenho segue obedientemente a frase e como a linguagem oral é introduzida no desenho da criança. Nessas representações, as crianças tiveram muitas vezes de fazer descobertas genuínas, inventar um método de imagem apropriado, e pudemos, realmente, nos convencer de que isso é crucial no desenvolvimento da linguagem escrita e do desenho da criança.

Ao observar essas manifestações espontâneas da linguagem escrita, Stern oferece uma série de exemplos que demonstram como ocorre esse desenvolvimento e como transcorre todo o processo da linguagem escrita infantil. Assim, a criança que aprendeu a escrever sozinha, escreve da borda inferior esquerda da página para a direita e cada nova linha é posicionada na parte superior etc. [Alexander Romanovich] Luria,¹¹⁷ em conexão com nossas investigações gerais, propôs evocar e traçar experimentalmente esse momento da descoberta do simbolismo da escrita com o objetivo de estudá-lo de maneira sistemática. Essa pesquisa demonstrou que a história da escrita em uma criança começa muito antes do momento em que a professora coloca, pela primeira vez, um lápis em suas mãos e lhe mostra como escrever as letras. Se não conhecermos essa pré-história da escrita infantil, será incompreensível para nós como a criança passa a dominar imediatamente o método mais complexo de comportamento cultural, a linguagem escrita. E entenderemos que isso só poderá acontecer se, nos primeiros anos de seu desenvolvimento, a criança aprendeu e desenvolveu uma série de técnicas que a aproximaram do processo de escrita, que prepararam e facilitaram muito o domínio da ideia e da técnica de escrita. Em seus experimentos, Luria colocou uma criança que ainda não sabia escrever numa situação em que lhe foi incumbida a tarefa de produzir uma anotação primitiva. A criança tinha a tarefa de memorizar um número conhecido de frases. Geralmente, esse número era muito maior do que a capacidade mecânica da criança de memorizar, e quando a criança estava convencida de que não conseguia memorizar, recebia uma folha de papel e lhe era solicitada que marcasse ou anotasse as palavras oferecidas.

Frequentemente, a criança recebia essa proposta com perplexidade e declarava que não sabia escrever, mas lhe era oferecida insistentemente a possibilidade de adivinhar

¹¹⁷Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foi um famoso psicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores da psicologia histórico-cultural e da neuropsicologia. Foi aluno, colega de trabalho e amigo pessoal de L. S. Vigotski, com quem escreveu trabalhos relevantes. [N.T.]

de alguma forma como o lápis e o papel poderiam ajudá-lo nessa tarefa. Portanto, o próprio pesquisador dava à criança determinado meio e observava o quanto a criança conseguia dominá-lo, o quanto os traços do lápis deixavam de ser simples brinquedos para a criança e passavam a ser sinais para lembrar as representações correspondentes. Esse experimento nos lembra o que [Wolfgang] Köhler¹¹⁸ fazia, às vezes, com macacos, quando, sem esperar que eles soubessem segurar nas mãos um pedaço de pau, colocava-os em situações em que era necessário usá-lo como ferramenta, enquanto observava o que acontecia. Os experimentos demonstraram que crianças pequenas de 3 a 4 anos ainda não conseguem se relacionar com a escrita como um meio; eles registravam, frequentemente, a frase pronunciada de maneira mecânica e a escrita, às vezes, era feita antes de ouvirem a frase.

Nessa etapa, os registros em nada ajuda a criança a lembrar as frases dadas; ao tentar lembrar, ela nem olha para seus registros. Contudo, basta dar continuidade a esses experimentos para perceber que, de repente, as coisas começam a mudar significativamente. Em nosso material encontramos casos, por vezes, surpreendentes que, à primeira vista, divergem drasticamente de tudo o que acabamos de expor. A criança também escreve sem sentido, de forma indiferenciada coloca rabiscos e traços que nada significam, mas, quando reproduz as frases, parece que as lê apontando para determinados traços e, sem errar muitas vezes seguidas, mostra quais traços representam cada frase. A criança tem uma atitude completamente nova em relação aos seus traços e à atividade motora de auto incentivo que, pela primeira vez, transformaram-se em signos mnemotécnicos. Um exemplo disso é a criança colocando alguns traços em partes isoladas do papel de tal forma que relaciona cada frase com determinado traço. Existe uma espécie de topografia: uma anotação com um traço no canto do papel significa uma “vaca”, a outra na parte superior da folha, “limpador de chaminé”. Os traços são, portanto, signos primitivos indicadores para a memória etc. Com toda convicção, podemos ver nesse estágio mnemotécnico um presságio da futura escrita. A criança transforma, gradativamente, esses traços não diferenciais: os sinais indicativos que simbolizam os traços e os rabiscos são substituídos por figuras e desenhos, e esses últimos dão lugar aos signos. Os experimentos permitiram não só descrever o próprio momento da descoberta,

¹¹⁸ Wolfgang Köhler (1887-1967), foi um psicólogo alemão-americano. Considera-se um dos fundadores da psicologia da Gestalt, junto com Max Wertheimer e Kurt Koffka. Com 22 anos concluiu o doutorado em psicologia pela Universidade de Berlim e dirigiu o Instituto de Psicologia de Berlim até 1935. Entre 1913 e 1920, liderou trabalhos de pesquisa sobre o comportamento dos grandes símios na ilha de Tenerife. Escreveu o livro *Um estudo da inteligência dos macacos* (1917). [N.T.]

mas também traçar como ela flui, dependendo de determinados fatores. São a quantidade e as formas introduzidas em determinadas frases que, pela primeira vez, quebram o carácter sem sentido e não expresso da escrita, quando diferentes representações e imagens são expressas com traços e rabiscos completamente idênticos.

Ao inserir no material proposto a representação de quantidade, é bastante fácil, mesmo em crianças de 4 e 5 anos, obter um registro que reflita essa quantidade. A necessidade de escrever a quantidade pode ter dado origem, pela primeira vez, a uma escrita. Da mesma forma, a introdução da cor e da forma desempenha um papel tão sugestivo na descoberta do mecanismo da escrita pela criança. Assim, por exemplo, as frases como “fumaça preta sai da chaminé” ou “no inverno, cai neve branca”, “o rato tem um rabo cumprido” ou “Lialia tem dois olhos e um nariz”, levam, muito rapidamente, a criança a passar da escrita, que desempenha o papel de gesto indicador, para a escrita que contém a imagem. A partir disso, a criança passa diretamente para o desenho e, portanto, partimos para a escrita pictográfica. A escrita pictográfica é especialmente fácil de desenvolver na criança porque, como vimos, o desenho infantil é, em essência, uma linguagem gráfica peculiar, mas, ao mesmo tempo, como mostram os experimentos, o tempo todo há conflitos: o desenho como meio é, muitas vezes, um processo direto e autossuficiente.

É especialmente fácil observar isso em crianças com retardo, que passam, por associação, do desenho de frases para do desenho independente. Em vez de escrever, a criança começa a fazer desenhos. A partir dessa escrita pictográfica, a criança passa, gradativamente, para o ideograma, caso o desenho não transmita diretamente o conteúdo da frase. Experimentos têm mostrado que a criança, ao fazê-lo, segue um caminho indireto e, ao invés de um todo difícil de representar, desenha suas partes facilmente representáveis, um esquema; e às vezes, ao contrário, cria um caminho mais peculiar para essa representação, reproduz toda a situação que contém a frase.

Como já dissemos, a transição para a escrita simbólica, como demonstram nossos experimentos, é marcada pela manifestação de toda uma série de gestos ou, simplesmente, de linhas desenhadas que designam esses gestos. Quando examinamos como escreve uma criança que não sabe escrever, mas que já conhece algumas letras, vemos que ela percorre as mesmas formas que acabamos de descrever. O desenvolvimento da escrita consiste não apenas no aperfeiçoamento constante de uma habilidade, mas também nos saltos bruscos que caracterizam a transição de uma habilidade para outra. Uma criança que sabe escrever

letras, mas ainda não descobriu o mecanismo da escrita, anota ainda de forma indiferenciada, dividindo as letras em partes sem saber reproduzi-las posteriormente.

Experimentos demonstraram que crianças que conhecem as letras e destacam com a ajuda delas alguns sons das palavras, estão longe de atingir imediatamente o domínio completo do mecanismo da escrita. Mas em tudo o que acabamos de mencionar falta o ponto mais importante que caracteriza a verdadeira transição para a linguagem escrita. É fácil perceber que, aqui, em todos os lugares, os sinais escritos representam símbolos de primeira ordem que significam diretamente objetos ou ações e, nesse estágio, a criança não atinge o simbolismo de segunda ordem, que consiste na criação de sinais escritos para os símbolos orais das palavras.

Para isso, é necessário que a criança faça a descoberta principal, ou seja, que se pode desenhar não só coisas, mas também a linguagem. Somente essa descoberta levou a humanidade ao engenhoso método de escrever de acordo com palavras e letras; ela também conduz a criança à escrita alfabética e, do ponto de vista pedológico, deve ser construída como uma transição do desenho das coisas para o desenho da linguagem. No entanto, a forma como essa transição ocorre é difícil de rastrear, porque a investigação correspondente ainda não produziu resultados definitivos e os métodos geralmente aceites de aprendizagem coletiva da escrita não permitem que ela seja observada. Não há dúvida de que assim, passando do desenho das coisas ao desenho da linguagem, desenvolve-se a escrita da criança. Diferentes métodos de aprendizagem coletiva da escrita fazem isso de maneiras diferentes. Muitos deles utilizam o gesto auxiliar como meio de combinar o símbolo escrito e oral, outros um desenho representando o objeto determinado. Todo o segredo da aprendizagem coletiva da escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Assim que isso for feito, a criança já domina o mecanismo da linguagem escrita e lhe resta aperfeiçoar esse método no futuro.

Sabemos que, no estado atual do conhecimento psicológico, para muitos parecerá bastante forçada a ideia de que todas as etapas que consideramos, como a brincadeira fictícia, o desenho e a escrita, podem se apresentar como momentos diferentes de um processo essencialmente único de desenvolvimento da linguagem escrita. As rupturas e os saltos na transição de uma habilidade para outra são grandes demais para que a conexão desses momentos individuais seja nítida e suficientemente concreta. Mas o experimento e a análise psicológica levam-nos, precisamente, a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que possa parecer o próprio processo de desenvolvimento da linguagem escrita, por mais zigzagueante, de modo caótico e com rupturas que possa parecer a

simples vista, na realidade, temos diante de nós um única linha da história da escrita que leva às formas mais elevadas da linguagem escrita. Essa forma superior, à qual nos referiremos apenas de passagem, consiste no fato de que a linguagem escrita, partindo de um simbolismo de segunda ordem, torna-se novamente um simbolismo de primeira ordem. Os símbolos originais escritos servem de designação para os verbais. A compreensão da linguagem escrita se dá por meio da linguagem oral, mas esse caminho vai se reduzindo gradativamente; o elo intermediário na forma de linguagem oral desaparece e a linguagem escrita parece se transformar em simbolismo imediato, que é assimilado da mesma forma que a linguagem oral. Basta imaginar a enorme ruptura que ocorre em todo o desenvolvimento cultural da criança pelo domínio da linguagem escrita, pela capacidade de ler e, conseqüentemente, de se comunicar pela experiência de tudo o que o gênio humano criou no mundo da palavra escrita para compreender o momento decisivo que a criança vivencia ao descobrir a escrita.

Para nós, no presente momento, é importante um período no desenvolvimento de formas superiores de linguagem escrita. É a questão da leitura silenciosa e em voz alta. As pesquisas sobre a leitura demonstraram que, ao contrário da velha escola, que cultivava a leitura em voz alta, a leitura silenciosa é a forma de escrita mais importante do ponto de vista social e possui duas vantagens relevantes. Já a partir do final do primeiro ano escolar, a leitura silenciosa supera a leitura em voz alta pelo número de linhas registradas. Portanto, o próprio processo de movimentação da voz e da percepção das letras é facilitado na leitura silenciosa; o caráter do movimento torna-se mais rítmico. Diferentemente, a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura; as reações da linguagem retardam a percepção, prendem-na, atam a atenção. Contudo, não só o processo de leitura em si, mas, por estranho que pareça, a compreensão é maior quando se lê silenciosamente. A pesquisa comprovou que existe alguma correlação entre a velocidade de leitura e a compreensão. Geralmente, pensa-se que a compreensão é melhor quando o ritmo de leitura é lento, mas a tese que apresentamos agora é muito compreensível psicologicamente, ou seja, que a compreensão é melhor na leitura rápida, porque os diferentes processos são realizados em velocidades diferentes e a velocidade mesma de compreensão corresponde ao ritmo mais rápido de leitura. Podemos perceber como a leitura em voz alta pode dificultar a compreensão porque durante a leitura se forma um espaço visual-sonoro quando o olho se antecipa e sinaliza para a voz.

Se, ao longo da leitura, fixarmos o local onde repousa o olho e o som que se pronuncia nesse momento, obteremos esse intervalo visual-sonoro. A pesquisa comprova

que esse espaço cresce gradualmente; que um bom leitor possui um grande espaço visual-sonoro; que a lentidão da leitura guarda relação com um intervalo estrito e a velocidade de leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, então, que o símbolo visual cada vez mais se liberta do símbolo oral e, se lembrarmos que é na idade escolar que se forma a linguagem interna, ficará evidente o poderoso meio de percepção da linguagem interna com o qual lidamos na leitura silenciosa ou para si.

Infelizmente, até agora, a investigação experimental da leitura também a abordou como uma habilidade sensório-motora complexa, em vez de um processo mental muito complexo. Mas mesmo aqui, o estudo experimental mostrou que o número de linhas registradas, ou seja, de mecanismos de leitura, depende do gênero do material. O funcionamento do mecanismo visual está, até certo ponto, subordinado aos processos de compreensão. Como ter uma ideia da compreensão de leitura? Não podemos dar uma resposta clara a essa questão, mas tudo o que sabemos leva-nos a supor que, como qualquer processo, a utilização do signo da linguagem escrita torna-se um processo interno em um determinado estágio de seu desenvolvimento. O que se denomina de compreensão do que se lê deve ser definido, antes de tudo, do ponto de vista genético, isto é, como determinado momento no desenvolvimento da reação mediada pelos símbolos visuais.

É evidente que esse entendimento não consiste na compensação de imagens, de modo que ao ler cada frase temos imagens de todos os objetos nela mencionados. Quando questionado sobre a compreensão, o estudo experimental diz que esse processo em um leitor iniciante fica entre a voz e o olho e em um leitor maduro subjaz à percepção visual. Portanto, a compreensão não se reduz à ressurreição figurativa do objeto ou mesmo à pronúncia da palavra sonora correspondente. Consiste antes no funcionamento do próprio signo, na sua atribuição de significado, no rápido movimento da atenção e na seleção dos vários pontos que se tornam o centro da nossa atenção. Nesse sentido, um exemplo claro de incompreensão da linguagem, durante o ato de ler, pode ser a leitura dos imbecis. Damos um exemplo da observação de [Grigori Iakolevitch] Trochin.¹¹⁹ Ele descreve o imbecil, que, ao ler, se encantava com cada palavra: “Passarinho de Deus (ai, passarinho, passarinho — prazer tempestuoso), “não sabe, não sabe” (as mesmas manifestações); ou

¹¹⁹ De acordo com Prestes e Tunes (2021, p. 130), Grigori Iakolevitch Trochin foi neurologista, psicólogo e pedagogo russo, que considerou não existir grandes diferenças entre a criança normal e anormal, assim como que o desenvolvimento de ambas segue as mesmas leis. [N.T.]

“O conde Witte veio” (chegou, chegou) “a Petersburgo” (a Petersburgo, a Petersburgo etc.)

Esta concentração da atenção, o seu encadeamento a cada signo individual, significa a incapacidade de guiá-lo e transportá-lo para se orientar no complexo espaço interno que poderia ser chamado de sistema de relações. Nesse estabelecimento de relações, na alocação do que é importante, na mistura e na transição, há um processo que geralmente se chama de compreensão.

Cobrimo toda a história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, chegamos naturalmente a quatro conclusões práticas eminentemente importantes decorrentes dessa consideração.

A primeira consiste no fato de que, desse ponto de vista, seria natural transferir à aprendizagem coletiva da linguagem escrita para a idade pré-escolar. Na verdade, se a descoberta da função simbólica da escrita já é possível nas crianças pequenas, como demonstraram as experiências de Getzer, à aprendizagem coletiva da escrita teria realmente de se tornar uma obrigação da educação pré-escolar. E, de fato, vemos uma série de pontos que indicam que essa aprendizagem coletiva em nosso país é, do ponto de vista psicológico, sem dúvida tardia. Entretanto, sabemos que a alfabetização na maioria dos países europeus e americanos geralmente começa aos 6 anos.

Os estudos de Getzer mostraram que 80% das crianças de 3 anos dominam a combinação consciente do signo com o significado, e as crianças de 6 anos já são capazes de realizar essa operação. Segundo suas observações, o desenvolvimento entre os 3 e os 6 anos de idade não consiste tanto no desenvolvimento da operação em si de utilização consciente de um signo, mas no sucesso que ocorre no campo da atenção e da memória na criança. Getzer aborda a questão do início precoce da aprendizagem coletiva da leitura, no sentido de que a esmagadora maioria das crianças já com 3 anos de idade poderia aprender a ler e a escrever, no que diz respeito ao domínio da escrita simbólica. É verdade que a autora não leva em conta o fato de que a escrita é simbolismo de segunda ordem, enquanto que o que ela estudou é simbolismo de primeira ordem. Com toda justiça, Getzer se refere à educação judaica ortodoxa, que ajuda as crianças aprender a ler e escrever aos 3 ou 4 anos; ao sistema [Maria Techa Artemisia] Montessori,¹²⁰ que ajuda a ler e escrever

¹²⁰ Maria Techa Artemisia Montessori (1870-1952) foi um importante educadora, médica e pedagoga italiana. Passou a ser internacionalmente conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado em escolas mundo afora. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Foi representante do movimento da Escola Nova. Escreveu

no jardim de infância e a muitas outras instituições pré-escolares francesas que fazem o mesmo. Do ponto de vista psicológico, diz ela, isso não é impossível, mas apenas difícil devido ao baixo nível de desenvolvimento da memória e da atenção da criança. Se falamos de todas as crianças, então essa operação só se torna possível a partir dos 6 anos.

Burt¹²¹ dá informações sobre a Inglaterra, onde ressalta que lá a obrigatoriedade escolar começa aos 5 anos, mas as crianças entre 3 e 5 anos, se houver vaga, são admitidas nas escolas e alfabetizadas. Aos 4 anos e meio, a grande maioria das crianças já sabe ler. [Maria Techa Artemisia] Montessori se mostra especialmente favorável à transferência da leitura e da escrita para uma idade mais precoce. Ela ajuda crianças de 4 anos a ler e escrever. No processo da brincadeira, por meio de exercícios prévios, via de regra, todas as crianças nos jardins de infância da Itália começam a escrever aos 4 anos, e, aos 5 anos, leem tão bem quanto uma criança do 1º ano escolar.

A peculiaridade de todo o método Montessori reside no fato de que a escrita surge como um momento natural no processo de desenvolvimento da mão; a dificuldade de escrever para as crianças não reside no desconhecimento das letras, mas no desenvolvimento insuficiente dos músculos finos da mão. Através de exercícios cuidadosos, Montessori consegue fazer com as crianças aprendam a escrever, não escrevendo, mas preparando as crianças por meio de desenhos tracejados. Elas aprendem a escrever antes de começar a fazê-lo efetivamente e, portanto, começam a escrever imediatamente, de repente ou de maneira espontânea. Todo o processo de aprendizagem coletiva da escrita leva muito pouco tempo. Seus dois filhos de 4 anos, em menos de um mês e meio, aprenderam a escrever de forma a fazê-lo sozinhos. A partir de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança em famílias em que é muito comum a utilização de livros, lápis e, principalmente, onde há crianças maiores que leem e escrevem, sabemos que a criança também domina espontaneamente a escrita e a leitura aos 4-5 anos, assim como dominam a linguagem oral. A criança começa a escrever, de maneira autônoma, separadamente, as letras, os números, a ler os letreiros, a formar palavras e, por via natural, perfazem o que Montessori propõe para o jardim de infância.

Mas o exemplo de Montessori mostra melhor do que nunca que a questão é muito mais complexa do que parece à primeira vista. Se, por um lado, a aprendizagem coletiva da escrita é tardia, no sentido de que as crianças já aos 4 ou 5 anos conseguem dominar

e publicou obras relevantes como, por exemplo, *O segredo da Infância* (1936). *Formação do Homem* (1949), *Em Família* (1951) e *Pedagogia Científica* (1965). [N.T.]

¹²¹ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

completamente esses mecanismos, tanto do lado muscular-motor quanto do lado da função simbólica, por outro lado, por estranho que pareça, a aprendizagem coletiva da escrita aos 6 anos ou até mesmo aos 8 anos é prematura no sentido de que a técnica da escrita é dada à criança antes que a linguagem escrita se torne necessária. Se a escrita, tanto como atividade muscular quanto como percepção simbólica de signos, surge muito facilmente da brincadeira, pelo papel que desempenha no comportamento, encontra-se muito aquém da brincadeira.

Nesse sentido, têm toda a razão os críticos de Montessori que mostram as limitações dessa concepção de desenvolvimento, que deriva do anatomismo naturalista e conduz à passividade mecânica. Em um mês e meio, diz Hessen,¹²² crianças de 4 a 5 anos aprendem a escrever com uma caligrafia que nos surpreende, mas, por um tempo, vamos deixar a beleza e precisão das letras desenhadas pelas crianças e prestar atenção ao conteúdo do que foi escrito. O que escrevem as crianças de Montessori? “Desejamos uma boa Páscoa para o engenheiro Talano e a chefe Montessori.” “Quero o melhor para o diretor, para a professora e também para a doutora Montessori”. “A casa da criança, a rua Campanii” etc.

Não vamos rejeitar a possibilidade de que a criança aprenda a ler e escrever na idade pré-escolar. Consideramos isso até desejável para que ela ingresse na escola sabendo escrever e ler. Contudo, a aprendizagem coletiva devia ser organizada de forma que a leitura e a escrita fossem necessárias à criança em alguma coisa. Se servirem apenas para escrever felicitações oficiais às autoridades e as primeiras palavras que o professor claramente sugeriu, é óbvio que ocupá-los será um meio puramente mecânico que em breve poderá aborrecer a criança, então, a atividade não se manifestará e a sua personalidade não se desenvolverá. A leitura e a escrita devem ser necessárias para a criança. A principal contradição que aparece não apenas em Montessori, mas também na aprendizagem coletiva escolar da escrita, é aqui mais claramente refletida, a saber, que a escrita é aprendida como uma habilidade motora bem conhecida, e não como uma atividade cultural complexa e, portanto, juntamente com a primeira questão da transferência da aprendizagem coletiva da escrita para a idade pré-escolar, o segundo requisito é apresentado por si só, é dizer, o requisito da escrita vital, que pode ser comparada com o requisito da aritmética vital.

¹²² Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

Isso significa que a escrita deve ser relevante para a criança, incluída na sua atividade vital e evocar uma necessidade natural. Só então poderemos ter certeza de que ela se desenvolverá na criança não como uma habilidade da mão e dos dedos, mas como um tipo de linguagem realmente novo e complexo.

Muitos professores, como [Sergei Iosifovich] Gessen,¹²³ que não concordam com o espírito geral da aprendizagem coletiva de leitura e da escrita de Montessori, são a favor da transferência da aprendizagem coletiva da escrita da escola para o jardim de infância, mas também aqui há uma falsa abordagem e subestimação da linguagem escrita em todo o seu significado. Tal como a linguagem oral, dizem eles, a capacidade de ler e escrever, no sentido elementar da palavra, é antes uma capacidade psicofísica. Não há nada mais errado do que essa abordagem da escrita. Vimos a complexa história que a escrita percorre antes do seu desenvolvimento final, os saltos, metamorfoses e descobertas necessárias para que ela se desenvolva e se estabeleça. Vimos e sabemos que mudanças fundamentais a linguagem oral introduz em todo o comportamento da criança para considerá-la apenas uma simples habilidade psicofísica. E o rigor indicado por Montessori, até mesmo com os métodos escolares mais avançados e fáceis de alfabetização, não se explica pelo fato de que a aprendizagem coletiva da leitura não possa ser uma disciplina escolar, mas porque todos esses métodos não levam em consideração o mais importante e, em lugar da linguagem escrita, dotam à criança de habilidades escritas, sobre as quais o próprio autor diz:

na relação entre a capacidade de ler e escrever, e falar, vestir-se e despir-se sozinha, a habilidade elementar para desenhar, não há diferença fundamental. O mérito de Montessori é precisamente ter mostrado que a capacidade de escrever é, em grande medida, uma capacidade puramente muscular.

Vemos nisso precisamente o ponto mais frágil do método de Montessori. Para ela, como observamos acima, escrever é uma atividade puramente muscular e, por isso, suas crianças escrevem textos sem conteúdo. Existe uma diferença fundamental entre a capacidade de escrever e a capacidade de se vestir, e tentamos enfatizar isso ao longo de todo o nosso artigo. O momento motor muscular que, na escrita, desempenha, sem dúvida,

¹²³ Sergei Iosifovich Gessen (1887-1950) foi um filósofo neokantiano russo, professor, advogado, publicitário, coeditor da revista “Logos”. Graduado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Petersburgo. Depois aprimorou sua formação filosófica na Alemanha. Escreveu os livros *Fundamentos de Pedagogia. Introdução à Filosofia Aplicada* (1923), *Monismo e pluralismo no sistema de conceitos* (1928). [N.T.]

um papel muito importante, é um momento subordinado e é exatamente isso que explica o fracasso de Montessori.

Stern questiona a opinião de Montessori de que a criança deve aprender a ler aos 4 anos, e considera que não é, por acaso, que em todos os países culturalmente desenvolvidos o início da aprendizagem coletiva da leitura e da escrita coincide com o início do sétimo ano de vida da criança. Para apoiar isto, ele refere-se à observação de que é exatamente a pobreza das brincadeiras nos jardins de Montessori que leva as crianças a recorrerem à escrita e à leitura. Nos jardins organizados pelo sistema de [Friedrich Wilhelm August] Fröbel,¹²⁴ onde as crianças têm muito mais atividades, observações e trabalho para a imaginação e interesses de independência nas brincadeiras, são raros os casos de crianças dessa idade que se interessam, por conta própria, pela leitura e pela escrita. E, o mais importante, essa opinião é confirmada, de maneira indireta, pela observação de como, sem influências didáticas, a própria criança chega à necessidade de ler e escrever.

Aqui, como diz Stern, o amadurecimento dessa capacidade segue caminhos muito diferentes. Todas as nossas pesquisas anteriores tiveram como objetivo mostrar até que ponto a capacidade de ler e escrever é fundamentalmente diferente da capacidade de vestir-se e despir-se. Procuramos mostrar toda a peculiaridade da complexidade do caminho pelo qual a criança chega a aprender a escrever. A simplificação grosseira das tarefas, que normalmente se encontra no exame psicológico do processo pedagógico, reflete-se mais claramente no exemplo da escrita, quando mesmo os melhores educadores tendem a considerar as habilidades de escrever e de vestir-se como fundamentalmente iguais. Quando lemos os textos das crianças de Montessori e admiramos a sua caligrafia, não podemos escapar à impressão de que há crianças que aprenderam a tocar as teclas, mas que são surdas à música que os seus dedos evocam.

A terceira posição que tentamos apresentar como conclusão prática de nossa investigação é a exigência da aprendizagem coletiva natural da escrita. Nesse sentido, Montessori fez muito. Ela demonstrou que o lado motor dessa atividade pode realmente ser evocado no processo natural da brincadeira da criança, que a escrita não deve ser imposta, mas cultivada e, assim, ela apresentou o caminho natural para o desenvolvimento da escrita.

¹²⁴ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) foi um pedagogo alemão com fortes raízes na escola J. H. Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância. Foi também o primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica. [N.T.]

Seguindo esse caminho, a criança chega à escrita como um momento natural do seu próprio desenvolvimento, e não como uma aprendizagem coletiva externa. Montessori mostrou que o elemento natural na aprendizagem coletiva da leitura e da escrita é o jardim de infância, o que significa que o melhor método de aprendizagem coletiva da leitura e da escrita é aquele em que as crianças não aprendem a escrever e a ler, mas aquele em que ambas as habilidades se configuram como objeto da brincadeira. E para isso é necessário que o texto se torne também um elemento da vida das crianças, como é, por exemplo, a linguagem oral. Assim como as crianças aprendem a falar por si mesmas, também devem aprender a ler e a escrever por si mesmas. A maneira natural de aprender a ler e escrever é influenciar adequadamente o ambiente da criança. Ler e escrever devem ser necessários para ela no contexto de suas brincadeiras. Mas, o que Montessori fez com relação ao aspecto motor dessa habilidade também deve ser feito com relação ao aspecto interno da linguagem escrita, é dizer, sua assimilação funcional. É preciso também, claro, levar a criança a uma compreensão interna da escrita, fazer da escrita não o resultado de um processo de aprendizagem coletiva, mas do processo de desenvolvimento organizado da criança. Para isso, só podemos especificar o caminho mais geral. Assim como o trabalho manual e o domínio dos traços são exercícios preparatórios em Montessori, para o desenvolvimento da habilidade de escrita, da mesma forma, os pontos que indicamos, desenhar e brincar, devem ser etapas preparatórias no desenvolvimento da escrita infantil. O professor deve organizar todas essas ações da criança, toda a complexa transição de um modo de linguagem escrita para outro. Deve guiá-lo nos momentos críticos até descobrir que não só os objetos podem ser desenhados, mas também a linguagem. Se quiséssemos resumir todos esses requisitos práticos e expressá-los num só, poderíamos dizer que considerar essa questão nos leva à exigência de ajudar à criança aprender a linguagem escrita, e não a escrita de textos.

Montessori ajudou à sua maneira não só crianças normais, mas também com retardo mental da mesma idade intelectual, e, ao mesmo tempo, indicou corretamente que desenvolveu o método de [Édouard] Séguin,¹²⁵ aplicado, pela primeira vez, a crianças com retardo mental.

¹²⁵ Édouard Séguin (1812-1880) foi um médico e educador francês nascido em Clamecy, Nièvre. Ele é lembrado por seu trabalho com crianças com deficiências cognitivas na França e nos Estados Unidos. Estudou no Collège d'Auxerre e no Lycée Saint-Louis de Paris e, a partir de 1837, estudou e trabalhou com Jean Marc Gaspard Itard, educador de surdos-mudos. Por volta de 1840, fundou a primeira escola privada em Paris dedicada à educação de pessoas com deficiência intelectual. Em 1846, publicou *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots*. [N.T.]

Consegui, diz ele, ensinar ortografia e caligrafia a um número pequeno de pessoas com retardo mental, com o mesmo sucesso que consegui forçar-las a participar do exame com crianças normais da escola pública. Eles resistiram muito bem a esse teste.

Portanto, obtivemos duas indicações extremamente importantes. Em primeiro lugar, o fato de que para uma criança com deficiência mental, na mesma idade intelectual, os processos de aprendizagem coletiva da leitura e da escrita são acessíveis. Mas, aqui, manifesta-se de forma mais clara a ausência da exigência da escrita vital e da aprendizagem coletiva da linguagem escrita, que falamos anteriormente. É precisamente com base nesses métodos que [Theodore] Heller¹²⁶ rejeita o princípio Montessori, salientando que, nesse momento, as crianças ainda não compreendem as palavras escritas pelo que se trata de um truque sem valor pedagógico. Muitas vezes a capacidade mecânica de ler atrasa, em lugar de promover o desenvolvimento cultural da criança e, segundo ele, o início da aprendizagem coletiva da leitura e da escrita não deveria começar antes da criança atingir a maturidade psicológica necessária para dominar a linguagem escrita.

Quanto ao método de aprendizagem coletiva, Heller também defende as técnicas da educação pré-escolar, para que a escrita e a leitura da criança sejam preparadas pelo desenho e surjam no processo da brincadeira, ao invés da aprendizagem coletiva escolar. A importância de dominar a linguagem escrita como tal, e não apenas da escrita, externa e gramaticalmente correta, é tão grande que muitos pesquisadores dividem diretamente os deficientes mentais entre os que leem e os que não leem.

E, de fato, se separarmos as crianças com retardo mental pelo grau de domínio da linguagem oral, é preciso dizer que o idiota é a pessoa que não domina a linguagem em geral; o imbecil domina apenas a linguagem oral; o débil é capaz de dominar também a linguagem escrita. Porém, o mais importante e o mais difícil é o imbecil aprender a dominar não o mecanismo da leitura e da escrita, mas a capacidade de ler e expressar seus pensamentos por escrito. Já sabemos por precedentes que para uma criança com atraso mental a mesma tarefa é mais criativa do que para uma criança normal. Para dominar a

¹²⁶ Theodore Heller (1869-1938) nasceu em Viena, Áustria. Seu pai era diretor de um instituto para cegos, onde passou grande parte de sua infância. Durante a escola, trabalhou como leitor de cegos, inclusive do filósofo Hirschmann e, com isso, interessou-se por filosofia. Na Universidade de Leipzig estudou com Wilhelm Wundt, uma figura importante da psicologia moderna. A área de concentração de Heller era a psicologia da cegueira, e sua tese, *Studien zur Blinden-Psychologie*, foi apresentada em 1894. [N.T.]

linguagem escrita, a criança com retardo mental tem que intensificar ainda mais suas forças criativas, o que é para ela um ato mais criativo do que para o normal. Observamos em experimentos como as crianças com retardo mental atuam com grande dificuldade, mas também com grande dispêndio de forças criativas, os mesmos pontos de viragem importantes no desenvolvimento da linguagem escrita que observamos nos normais. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem coletiva da compreensão do que se lê e o desenvolvimento dessa leitura em si é o coroamento de todo desenvolvimento cultural de que a criança com deficiência mental é capaz.

No caso das crianças cegas, vimos provas experimentais de até que ponto a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita não é uma simples habilidade motora ou muscular. A sua habilidade é completamente diferente, o conteúdo da atividade muscular é profundamente distinto, a escrita tem outro aspecto motor, ainda que o aspecto psicológico nessas crianças permaneça o mesmo. A criança cega não consegue dominar a linguagem escrita como sistema de signos visuais e, portanto, temos um grande atraso no desenvolvimento de todas as suas atividades relacionadas aos signos, como já vimos com relação ao desenvolvimento da linguagem oral. A falta do desenho atrasa muito o desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança cega, mas suas brincadeiras ilusórias, nas quais o gesto também dá significado e sentido ao objeto, levam-na diretamente à escrita. Os cegos leem e escrevem com a ajuda de pontos convexos que significam as nossas letras. A profunda peculiaridade de toda essa habilidade motora (leitura com dois dedos) se explica pelo fato de toda a percepção tátil ser construída de forma completamente diferente de como se constrói a visual.

Parece que temos diante de nós uma habilidade motora completamente diferente, mas psicologicamente, diz Delacroix, o processo de aprendizagem coletiva dos cegos coincide com o dos que enxergam. Da mesma forma, a atenção passa gradualmente dos próprios sinais para o significado e o processo de compreensão desenvolvem-se e estabelecem-se exatamente da mesma maneira. No desenvolvimento da escrita das crianças cego, vemos um exemplo claro de como o desenvolvimento cultural acontece numa criança anormal. Onde há uma divergência entre o sistema de signos elaborado no processo de desenvolvimento histórico e entre o seu próprio desenvolvimento, aí criamos uma técnica cultural especial, um sistema especial de signos que cumpre psicologicamente a mesma função.

A peculiaridade do desenvolvimento da linguagem escrita nos surdos-mudos tem sido subestimada até agora, e provavelmente um erro fatal em toda a aprendizagem

coletiva da língua dos surdos-mudos é que eles aprendem primeiro a linguagem oral e depois a escrita. Entretanto, deve acontecer o oposto a esse respeito. O principal tipo de linguagem, o simbolismo de primeira ordem para uma criança surda, deveria ser a linguagem escrita. Ela deve aprender a ler e escrever como nossos filhos aprendem a falar, e a linguagem oral deve ser construída como uma leitura do que está escrito.

[Gustav Adolf] Lindner,¹²⁷ na Alemanha, defende a linguagem escrita como a principal forma de desenvolvimento verbal de uma criança surda, e está absolutamente certo. Se ajudarmos uma criança surda-muda a aprender a escrever no sentido pleno da palavra, e não a caligrafia, poderemos guiá-la pelo único caminho para os níveis mais elevados de desenvolvimento que ela nunca alcançará através da comunicação com outros, mas só através da leitura de livros.

¹²⁷ Gustav Adolf Lindner (1828-1887) foi um importante pedagogo, sociólogo, psicólogo e filósofo tcheco, fitoterapeuta. Em 1879, fundou a primeira revista pedagógica tcheca, *Paedagogium*. Em 1882, foi nomeado o primeiro professor tcheco de pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade Tcheca Karlo-Ferdinand, onde também lecionou psicologia e sociologia. Ele traduziu *Didática Magna* de J. A. Comenius. [N.T.]

CAPÍTULO VI

O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS NA IDADE ESCOLAR¹²⁸¹²⁹

Tentarei delinear algumas considerações básicas sobre como a pesquisa deve abordar a questão do desenvolvimento do pensamento em sua relação com o processo de aprendizagem coletiva. Quero abordar esse problema de um ponto de vista puramente exploratório e esclarecer aqueles aspectos que me parecem essenciais para o estabelecimento do estudo nessa área. Partirei da tese de que o objeto da pesquisa pedológica na escola é o desenvolvimento da criança, em particular, o seu desenvolvimento mental, que ocorre em função de sua aprendizagem coletiva, como consequência de sua atividade. Mas o desenvolvimento não coincide com o curso do próprio processo de aprendizagem coletiva; tem uma lógica interna que está interligada, mas não acontece dentro da dinâmica do próprio curso da aprendizagem coletiva escolar. Aparentemente, uma das funções que desempenha um papel relevante no desenvolvimento mental da criança na idade escolar é o pensamento, por isso vou me concentrar mais especificamente nas questões de seu estudo.

A título de prefácio, gostaria de fazer mais algumas observações gerais sobre o estudo do desenvolvimento do pensamento em si. Parece-me que a pergunta a ser elaborada é a seguinte: o que se desenvolve no pensamento e o que deve ser estudado? Qual é o conteúdo do próprio processo de desenvolvimento do pensamento?

Sabe-se que, nas fases iniciais do estudo do pensamento na psicologia, o conteúdo de seu desenvolvimento se reduzia principalmente ao acúmulo de uma quantidade determinada de conhecimentos; ou seja, parecia que uma pessoa mais desenvolvida mentalmente difere de outra menos desenvolvida principalmente na quantidade e qualidade das ideias que possui e no número de conexões que existem entre essas representações. Desse ponto de vista, as operações do pensamento são as mesmas, tanto nos níveis mais baixos quanto nos mais altos.

¹²⁸ Transcrição do relatório da reunião do Conselho Científico e Metodológico do Instituto Pedológico de Leningrado em 20 de maio de 1933. [N.E.]

¹²⁹ Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. Desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 96-115. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915> [N.T.]

Como se sabe, poucas pessoas estão hoje em dia inclinadas a defender esse ponto de vista, exceto alguns representantes da velha psicologia associativa e da nova psicologia comportamental. Em particular, o livro de [Edward Lee] Thorndike¹³⁰ é uma tentativa de defender a tese segundo a qual o desenvolvimento do pensamento consiste, principalmente, na formação de cada vez mais elementos de ligação entre representações individuais e na possibilidade de construção de uma curva contínua que simbolizará o desenvolvimento mental, a começar por uma minhoca e terminar no aluno americano. E que essa linha é um traçado contínuo em que tanto as subidas como as descidas indicam apenas aceleração e desaceleração.

Então, quando houve uma reação contrária a esse ponto de vista, a questão foi colocada de cabeça para baixo. Começou-se a afirmar que o conteúdo do pensamento não desempenha nenhum papel no seu desenvolvimento e focaram-se nas próprias operações do pensamento, é dizer, nas funções que acontecem na pessoa no momento em que está pensando ou resolvendo algum tipo de tarefa com ajuda do pensamento. A escola de Würzburg¹³¹ levou esse ponto de vista ao extremo e chegou à conclusão de que o pensamento em si é um processo no qual todas as imagens, nas que a realidade externa é representada, incluindo a palavra, não desempenham papel algum. Segundo seus representantes, o pensamento parece ser um ato puramente espiritual que consiste na envoltura puramente abstrata e não sensorial das relações abstratas, isto é, em um tipo completamente especial de vivências etc.

Como se sabe, o lado positivo dessa escola foi que seus pesquisadores apresentaram uma série de proposições baseadas na análise experimental, com o que enriqueceram a nossa compreensão da verdadeira singularidade das operações do próprio pensamento e de seu funcionamento. Mas o problema do conteúdo do pensamento foi completamente suprido da psicologia do pensamento.

Se considerarmos o momento presente, podemos afirmar que esse ponto de vista da Escola de Würzburg revelou a sua unilateralidade. Surge, é claro, não uma retomada direta do velho ponto de vista, mas um novo interesse associado àquilo que foi anteriormente chamado de conteúdo do próprio pensamento. Obviamente, a própria

¹³⁰ Edward Lee Thorndike (1876-1949) foi um psicólogo norte-americano. Iniciou seus estudos de Psicologia na Universidade Harvard, Estados Unidos, onde foi discípulo de William James. Um dos aspectos da psicologia que particularmente o fascinava, era o estudo do aprendizado dos animais. Thorndike formulou a Lei do Efeito, que seria de grande utilidade para a Psicologia Comportamentalista. [N.T.]

¹³¹ A escola de Würzburg é uma escola de psicologia que surgiu do trabalho de Oswald Külpe e teve representantes como Narziss Kaspar Ach, August Wilhelm Messer, Karl Bühler ou Karl Marbe, entre outros. Essa escola propôs uma nova orientação de investigação dentro da psicologia experimental. [N.T.]

operação do pensamento depende do conteúdo com que ele opera. Afinal, qualquer pensamento estabelece uma conexão entre os fenômenos da realidade representados, de alguma forma, na consciência. Em outras palavras, a própria função do pensamento ou as diversas funções do pensamento não podem deixar de depender do que funciona, do que se move, do que está na base desse processo. Ainda mais simples: a função do pensamento depende de sua própria estrutura. As operações aqui possíveis estão subordinadas a como o próprio pensamento é construído e a como ele funciona.

Não creio que as funções determinem absolutamente a maneira como funciona o pensamento especialmente no domínio do processo puramente funcional, mas penso que ambos processos estão intimamente relacionados entre si.

Se o próprio significado de uma palavra, isto é, a própria generalização original que abunda toda a linguagem oral da criança pertence a um certo tipo de estrutura, então, apenas uma determinada gama de operações se torna possível dentro dos limites dessa estrutura. Da mesma maneira, outro círculo de operações torna-se possível dentro dos limites de uma estrutura diferente. Se se trata no nível da generalização um conceito sincrético, logo o círculo de operações corresponderá ao tipo ou natureza da construção dessas generalizações iniciais. Se uma generalização for construída de uma certa maneira, então certas operações serão impossíveis para ela, mas outras, ao contrário, resultarão perfeitamente possíveis.

Como se sabe, vários pesquisadores franceses tais como, por exemplo, [Pierre-Marie-Félix] Janet¹³² e [Édouard] Claparède,¹³³ além do suíço Piaget, levantaram a questão da estrutura do pensamento infantil. Piaget foi ao extremo em seu raciocínio. Ele argumentou que as funções não se modificam no desenvolvimento, elas (por exemplo, a assimilação) permanecem idênticas. O conteúdo da mudança é a estrutura do pensamento, que adquire essa ou aquela forma em razão da mudança da estrutura das funções.

Várias obras de Piaget são uma tentativa de retornar à análise da própria estrutura do pensamento infantil, ou seja, de sua estrutura interna. É claro que isso não foi um retorno no sentido próprio da palavra - a análise das funções do pensamento também foi

¹³² Pierre-Marie-Félix Janet (1859-1947) foi um psicólogo, psiquiatra e neurologista francês que fez importantes contribuições para o estudo moderno das desordens mentais e emocionais envolvendo ansiedade, fobias e outros comportamentos anormais. Ele foi influenciado pelo behaviorismo e pela psicanálise. Foi um dos líderes da escola psicológica francesa. Desenvolveu a teoria das neuroses e foi professor de muitos psicólogos importantes, em particular de J. Piaget. [N.T.]

¹³³ Édouard Claparède (1873-1940) nasceu na Suíça. Foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da genética, da pedagogia e da formação da memória. A sua obra propiciou o desenvolvimento de duas das mais importantes linhas do pensamento educacional do século XX, isto é, a Escola Nova e o cognitivismo. [N.T.]

preservada aqui. De qualquer forma, voltamos a ter alguma orientação nessa direção. O próprio conteúdo desse giro me parece correto. Seria impossível hoje estudar o pensamento com base no estado atual da questão sem ter em conta que o desenvolvimento do pensamento tem um conteúdo diverso que não se limita ao desenvolvimento das funções. No desenvolvimento do pensamento lidamos com processos muito complexos de natureza interna que mudam a estrutura do próprio pensamento, que não se expressa em uma mudança maciça e grosseira nas próprias funções, mas na estrutura em si, na célula, por assim dizer, do pensamento.

Acho que existem dois aspectos no estudo concreto do pensamento que são de suma importância na análise do processo de aprendizagem coletiva escolar. O primeiro aspecto é o desenvolvimento e o crescimento do próprio conceito. Como esta palavra muitas vezes causa alguma confusão, falaremos de forma totalmente empírica e concreta. Em vez de um conceito, falaremos do significado da palavra. Que uma palavra tem uma realidade psicológica, que uma palavra tem significados diferentes, está fora de qualquer dúvida.

Esse aspecto do desenvolvimento do pensamento é um processo interno profundo de mudanças na estrutura do próprio significado da palavra.

Segundo aspecto: deixem-me afirmar que o significado da palavra parece ser uma unidade extremamente importante para o estudo do pensamento porque nos proporciona uma análise do pensamento verbal em que a linguagem e o pensamento são representados na sua unidade. Acho que todo significado da palavra é, por um lado, linguagem, porque faz parte da natureza de uma palavra que tem determinado significado (palavras desprovidas de significado são apenas um som vazio) e, por outro lado, todo significado é uma generalização. Não há significado por trás do qual o processo de generalização não esteja oculto. Isso significa que todo significado da palavra surge como produto e processo do pensamento e, portanto, não é mais possível dizer sobre o significado da palavra se ele é linguagem ou pensamento. Este é o pensamento da linguagem ou a unidade da linguagem e do pensamento, isto é, aquela unidade real viva que retém em si todas as propriedades que pertencem à linguagem e ao pensamento como um processo único. Aparentemente, o desenvolvimento dos significados das palavras é um processo intracelular de desenvolvimento ou mudança: um processo microscópico que não afeta diretamente a mudança na atividade do pensamento, ou seja, o desenvolvimento das palavras. Por si só, essas mudanças ocorrem de forma a que a cada modificação não corresponda imediatamente o surgimento de um fato novo. O processo de mudança

interna no próprio pensamento leva, inevitavelmente, a mudanças nas operações do pensamento, ou seja, também estão na dependência do tipo de estrutura do pensamento aquelas operações que são possíveis no campo desse próprio pensamento.

Ainda mais simples, dependendo de quais funções ou do modo como elas são construídas, a maneira e a natureza desse funcionamento são construídas. Quando falo da estrutura do pensamento, tenho em mente certo aspecto do estudo do pensamento que abrange momentos mais ou menos estáveis, preservadores da organização do pensamento, o que determina certa uniformidade de uma série de atos emergentes. Por exemplo, Piaget chama a pesquisa do egocentrismo do pensamento das crianças de estudo da estrutura, em contraste com a análise dos fatos individuais em sua sequência. Pessoalmente, acredito que essa é uma estrutura macroscópica. E por estrutura macroscópica quero dizer o estudo do desenvolvimento do significado do conceito.

Assim, o estudo do desenvolvimento do pensamento quase sempre se depara com a necessidade de introduzir na pesquisa dois aspectos de análise (um microscópico e outro macroscópico), ou seja, de estudar as mudanças intracelulares, as modificações na estrutura do próprio significado da palavra e, ao mesmo tempo, abordar aquelas funções, aquelas formas de movimento das palavras, que podem ser executadas no pensamento verbal. Esses aspectos estão internamente relacionados entre si e sempre que excluimos um em favor de outro está sendo feito isso em detrimento da integralidade do estudo.

Para terminar esta introdução, gostaria apenas de mostrar com um exemplo o que isso significa na prática. Acho que a exclusão de um aspecto em favor de outro leva a que os problemas da aprendizagem coletiva escolar se tornem completamente impossíveis no sentido de sua investigação e estudo. As enormes dificuldades que enfrentamos na abordagem dessa questão devem-se principalmente ao fato de que as nossas habilidades e abordagens de pesquisa estão vinculadas a uma tradição em que esses aspectos sempre foram estudados separadamente. Em vários tipos de pesquisa encontramos diversas dificuldades nesse sentido.

Tomemos os estudos que tratam principalmente da análise funcional macroscópica do pensamento infantil: os estudos de Piaget, tal como se refletem nos seus volumes III e IV,¹³⁴ ou seja, no seu estudo sobre com que operações as crianças

¹³⁴ L. S. Vigotski está a se referir aos volumes: PIAGET, J. *Tratado de psicologia experimental: Psicofisiologia do comportamento*. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 3, 1969. 163p.; PIAGET, J. *Tratado de psicologia experimental: Aprendizagem e memória*. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 4, 1969. 300p. [N.T].

estabelecem a causa, a conexão e a dependência entre as representações etc. Piaget afirma em seu prefácio que o conteúdo do pensamento infantil, os próprios conceitos adquiridos pela criança, não são de interesse para a pesquisa. Para ele, interessam apenas aqueles conceitos da criança que já foram até certo ponto desformados, ou seja, elaborados pela criança. Os próprios conceitos que a criança adotou das pessoas ao seu redor, assim como os conceitos que adquiriu na escola, não são de interesse porque a criança os tomou emprestados e, neles, as características do pensamento infantil se dissolveram nas peculiaridades do pensamento maduro.

O pensamento, segundo Piaget, não pode ser objeto de pesquisa quando se trata do processo de aprendizagem coletiva. Todos os conceitos que uma criança adquire durante a aprendizagem coletiva são emprestados pelos adultos; claro, também são infantis, pois a criança os deforma.

Para Piaget, o pensamento é construído fora do processo de aprendizagem coletiva e, em princípio, parte do fato de que tudo o que surge na criança durante a aprendizagem coletiva não pode ser objeto de pesquisa do processo de pensamento. Seu ponto de vista conduz ao estudo da estrutura do pensamento e não da singularidade das operações funcionais. Piaget separa o processo de aprendizagem coletiva do processo de desenvolvimento, pois eles acabam sendo desproporcionais. Isso significa que a criança na escola passa por dois processos independentes: por um lado, pelo desenvolvimento, por outro, pela aprendizagem coletiva. O fato de uma criança aprender e se desenvolver nada tem a ver entre si. Mas se considerarmos o desenvolvimento mental da criança do ponto de vista do conteúdo e do material do pensamento, então, do ponto de vista de Piaget, precisamos abandonar o estudo da relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem coletiva.

A seguir, debruçar-me-ei sobre algumas questões essenciais da prática da pesquisa, uma vez que parecem derivar da premissa de que a aprendizagem coletiva da criança é um aspecto no qual se deve investigar a estrutura do próprio pensamento.

Começemos por um problema que desempenha um papel muito importante: o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos no pensamento da criança. O desenvolvimento dos conceitos na criança tem uma longa história. Os mesmos se desenvolvem muito antes da criança entrar na escola. O desenvolvimento dos conceitos na criança foi traçado por vários cientistas e podemos dizer que temos uma ideia aproximada do curso desse processo. Mas o segundo lado da questão tem sido muito pouco esclarecido. A questão é: o que significa para uma criança ir à escola? O fato é que

a própria chegada à escola significa para a criança uma forma extremamente interessante e nova de desenvolver os conceitos. Durante o processo de aprendizagem coletiva, a criança aprende toda uma gama de conceitos relacionados aos objetos escolares como ciências naturais, aritmética e ciências sociais. O caminho de desenvolvimento dos conceitos científicos tem sido muito pouco estudado, enquanto o destino desses conceitos é uma tarefa importante para o pedólogo.

Intentou-se afirmar duas coisas. Alguns argumentam (eu mesmo estive por muito tempo inclinado a imaginar a questão aproximadamente dessa forma) que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos repete, basicamente, o caminho do desenvolvimento dos conceitos cotidianos da criança, ou seja, dos conceitos que surgem com algumas variações em sua experiência cotidiana. Consequentemente, presume-se que a aprendizagem coletiva escolar não proporciona nada essencialmente novo. O fato de a criança ter recebido esses conceitos no sistema de conhecimentos científicos da escola não introduz nada novo no destino do desenvolvimento infantil.

A visão contrária tenta afirmar que os conceitos cotidianos realmente se transformam em conceitos científicos, são adquiridos ou introduzidos, ou seja, em geral, além do desenvolvimento, eles entram na cabeça da criança.

Não me deterei na crítica a esses pontos de vista, mas permitir-me-ei apresentar apenas uma ideia geral da situação real.

Estamos falando do fato de que os conceitos científicos se desenvolvem na criança de maneira diferente dos conceitos cotidianos. Parece-me que o próprio fato da aprendizagem coletiva escolar, que permite que a criança aprenda pela primeira vez um sistema de conhecimentos científicos, difere tão nitidamente das condições em que surgem os primeiros conceitos da criança que temos o direito de supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é diferente. Mas, claro, não se pode superestimar as diferenças entre as formas como surgem os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Isso não pode ser superestimado de dois pontos de vista. É óbvio que os conceitos cotidianos não se desenvolvem sem a ajuda dos adultos, ou seja, desenvolvem-se tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima. Afinal, a aprendizagem coletiva não começa apenas na idade escolar. Quando uma criança pergunta “por quê” e um adulto responde, ou quando uma criança ouve uma história de um adulto ou de outras crianças, ela está na verdade aprendendo. Por outro lado, um conceito científico não começa ou surge de alguma área desconhecida. Digamos que quando a criança ouve na aula sobre água e gelo ela já sabia alguma coisa sobre isso antes.

Um conceito científico distribui seu peso por uma série de conceitos que já surgiram na criança, como diz Piaget, em seu desenvolvimento espontâneo. É impossível absolutizar as diferenças entre as formas de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos - há muito em comum, e essa semelhança, a meu ver, será útil em uma análise mais aprofundada dessa questão.

Mas, por enquanto, deixe-me focar a atenção no que há de diferente entre eles. A diferença está no fato de que, em termos gerais (abstraindo, em certo sentido, todos os pontos de que falei anteriormente), o desenvolvimento dos conceitos científicos da criança segue o caminho oposto ao que segue o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Esses caminhos são, até certo ponto, inversos entre si.

De fato. Tomemos um conceito cotidiano simples e observemos como a criança chega relativamente tarde à consciência verbal desse conceito, a sua definição verbal, à possibilidade de dar uma formulação verbal, ou seja, a revelar verbalmente o conceito dado. A criança já sabe determinada coisa, tem um conceito, mas ainda apresenta a dificuldade de dizer o que representa esse conceito na sua totalidade, no âmbito geral. O momento do surgimento do conceito científico começa com a definição verbal, com as operações associadas a tal definição. Isto, claro, é um sintoma, mas um sintoma que indica que (como mostra a aprendizagem coletiva moderna dos conceitos) o nível que surge no processo de desenvolvimento do conceito cotidiano de uma criança está apenas a amadurecer no final da idade escolar. A partir desse nível, o conceito científico da criança começa a ter vida.

Adotemos, como exemplo, qualquer conceito científico ou alguns conceitos científicos que a criança aprende na escola. Para efeito de clareza do experimento, tomemos um conceito sem uma longa pré-história na aprendizagem coletiva da criança fora da escola. Adotemos não o conceito de água, gelo ou vapor, mas outro que seja completamente diferente. Por exemplo, uma criança, ao chegar à escola, aprende pela primeira vez que 1905 marca um acontecimento histórico. Digamos que a criança não soubesse disso antes e que aprendeu pela primeira vez na escola. É claro que essa novidade é relativa, porque ela aprendeu o novo conceito com base nos conceitos que já tinha. Mas uma vez que o conceito é novo, o desenvolvimento começa no momento em que se elabora com a criança um determinado círculo já conhecido e se fazem diferentes formulações desse conhecimento. Em suma, realiza-se uma série de operações nas quais o conceito cotidiano da criança se revela insustentável. Tais operações, mostradas por Piaget, evidenciam-se muito frágeis nos conceitos cotidianos. Por exemplo, verifica-se

que os conceitos de uma criança – mesmo um conceito tão simples como o de “irmão” – são pouco conhecidos por ela até os 12 anos de idade. A criança domina completamente o conceito de “irmão” entre 11 e 12 anos. Já na polêmica com Piaget, Barends,¹³⁵ psicólogo inglês, chamou a atenção para o fato de que as crianças aprendem melhor o conceito científico que o conceito de “irmão”. É preciso compreender isso. Por que uma criança, que assimilou o conceito cotidiano de “irmão” desde muito cedo, até os 11 ou 12 anos, nem sempre consegue compreender a relatividade desse conceito, ou seja, compreender que é irmão de seu irmão. Entretanto, o conceito científico que aprendeu na idade escolar, em comparação com outros conceitos, ela o assimila com bastante facilidade.

Parece-me que isso poderia ser denominado sintomatologia do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos. Também deve ser notado que a debilidade dos conceitos cotidianos e científicos das crianças se manifesta de diferentes modos. A criança sabe perfeitamente o que significa “irmão”, seus conhecimentos estão saturados de grande experiência, mas quando é necessário que resolva uma tarefa abstrata como “o irmão do irmão” ou “o irmão da irmã” e contá-los, fica confusa. Ela tem dificuldades quando o conceito de “irmão” deve ser tomado em seu significado puro. Quando uma criança domina um conceito científico, por exemplo, o de “revolução”, a sua debilidade não está na sua capacidade de explicar a essência do conceito (muitas vezes, onde é necessário responder sobre as causas da revolução, a criança responde muito bem), mas na área onde o conceito de “irmão” acaba por ser forte, ou seja, na experiência da criança que está por trás do conceito, o que garante que a palavra “irmão” não seja uma simples designação verbal de algum fenômeno. Nesse aspecto, o conceito científico da criança é frágil.

Esquemáticamente, permito-me imaginar, para maior clareza, o caminho do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos de uma criança na forma de duas linhas com direções opostas; nesse caso, os conceitos cotidianos desenvolvem-se, de certa maneira, de baixo para cima. Isso significa que os conceitos cotidianos e sua primeira aparição ainda estão associados ao encontro direto da criança com determinados objetos. É certo que se trata de objetos que, simultaneamente, encontram explicação por parte dos adultos, mas ainda são objetos reais. Por intermédio de um prolongado desenvolvimento, a criança se torna capaz de dar alguma definição a esses conceitos para determinar de alguma forma as relações lógicas estabelecidas entre eles. Uma explicação científica

¹³⁵ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

começa pela definição geral do conceito. Nas aulas, a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, mas o movimento desse conceito parece estar crescendo internamente, ou seja, conectando-se com a experiência que a criança tem a esse respeito. Os conceitos “científicos” e “cotidianos” parecem estar no mesmo nível, no sentido de que no pensamento de uma criança é impossível separar os conceitos adquiridos na escola daqueles adquiridos em casa.

Do ponto de vista da dinâmica, eles têm histórias completamente diferentes. Um conceito mostrará debilidade precisamente onde o outro estará relativamente maduro. Conseqüentemente, parece-me que, até certo ponto, o desenvolvimento dos conceitos científicos da criança acaba por ser oposto no seu caminho de desenvolvimento aos conceitos cotidianos da criança. É verdade que isto é muito relativo, mas em certo aspecto ainda é verdadeiro. No entanto, apesar dessa oposição no desenvolvimento, parece-me que ambos os processos - o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos de uma criança - estão interna e profundamente ligados entre si. Eles estão internamente conectados entre si porque o desenvolvimento dos conceitos cotidianos de uma criança deve atingir um certo nível para que seja capaz de assimilar os conceitos científicos em geral e para que esses se tornem, pelo menos, um pouco acessíveis para a criança. Sabe-se que os conceitos científicos não se tornam imediatamente alcançáveis à criança. Em particular, eles são inacessíveis durante muito tempo em um sistema conhecido, embora cada conceito científico separadamente possa ser acessível à criança. Isso significa que o próprio desenvolvimento dos conceitos cotidianos da criança deve atingir um determinado nível, deve criar um certo pré-requisito no desenvolvimento mental, para que a assimilação dos conceitos científicos se torne possível em geral. Mas o desenvolvimento dos conceitos científicos de uma criança está intimamente ligado aos seus conceitos cotidianos.

Se é verdade que o conceito científico da criança desenvolve-se até um ponto ainda não atingido pelos conceitos cotidianos, ou seja, se pela primeira vez tornou acessível à criança uma série de operações que, mesmo em relação ao conceito de “irmão” são muito impossíveis, isso enfatiza o fato de que os conceitos científicos da criança, depois de percorrer o seu caminho, não podem ser indiferentes ao caminho restante dos conceitos cotidianos. Para evitar acusação de esquematismo, gostaria de salientar o que vem do esquema e o que vem do fato. Parece-me que isso explica a situação real onde o desenvolvimento do conceito de “irmão” numa criança de 11 anos e o desenvolvimento do conceito de “pressão do fluido” estão no mesmo nível. Mas onde

a “pressão do fluído” acaba por ser mais débil, o conceito de “irmão” acaba por ser mais forte e vice-versa. É esquemático e hipotético esse caminho do desenvolvimento com o qual estamos lidando. Barends inicialmente delineou esse percurso. Ele fez isso a partir dos testes de Piaget, [Alfred] Binet¹³⁶ e [Sir Cyril Lodowic] Bert [Burt].¹³⁷ Esses testes mostraram que uma criança do mesmo nível, ou seja, uma criança padrão aos 11 anos dá soluções diferentes para vários conceitos.

A minha posição é que estamos na presença de um processo único de desenvolvimento. Gostaria de esclarecer esse ponto analisando estudos específicos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em conexão com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Tomarei o trabalho de Zh. I. Shif¹³⁸ intitulado *Estudo dos conceitos científicos na criança em conexão com os conceitos cotidianos*. A principal técnica desse trabalho resultou no oferecimento de tarefas às crianças para estabelecer relações causais. Para tanto, foi aplicado um teste para o final das frases após “porque” e “embora”. Digamos que Piaget dá os seguintes exemplos: “o navio afundou no mar porque...” ou o ciclista caiu da bicicleta e quebrou a perna porque...”, “a menina ainda lê mal, embora...”, que a criança deverá preencher e dizer o porquê.

No material de ciências sociais estudado na escola as crianças deram soluções muito melhores do que no material baseado nos conceitos cotidianos. Nesse sentido, no 2º ano a discrepância entre as soluções dos problemas do material de ciências sociais e dos conceitos cotidianos acabou sendo muito grande.

O estudo dos materiais baseados nos conceitos científicos e cotidianos, respectivamente, revela o seguinte. Se em relação ao 2º e 4º anos tomarmos o processo na forma de curvas, então notamos que no 2º ano a curva de desenvolvimento dos conceitos científicos é significativamente superior à curva de desenvolvimento dos conceitos cotidianos no caso das frases com final “porque”. No 4º ano ambas as linhas mais ou menos se fundem. Se considerarmos o teste de conclusão das frases terminadas

¹³⁶ Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicométrica, sendo considerado o inventor do primeiro teste bem-sucedido de inteligência, a Escala Binet-Simon, que serviu de base para vários dos atuais testes de QI. Fundou a revista *L'Année Psychologique* (1895). [N.T.]

¹³⁷ L. S. Vigotski deve estar fazendo referência a Sir Cyril Lodowic Burt (1883-1971), FBA foi um psicólogo educacional e geneticista inglês que também fez contribuições para a estatística. Ele é conhecido por seus estudos sobre a herdabilidade do QI. [N.T.]

¹³⁸ Zhosephine Ilyinichna Shif (1904-1978) foi psicóloga e cientista soviética. Doutorou-se em Ciências Pedagógicas (1968) e assumiu a docência desde (1970). Escreveu mais de 80 obras sobre psicologia especial, algumas delas traduzidas para línguas estrangeiras. Foi aluna de L. S. Vigotski e realizou diversas pesquisas sob sua orientação. Após pesquisar a formação dos conceitos científicos e cotidianos, atuou na área de defectologia. [N.T.]

na palavra “embora”, então as crianças do 2º ano respondem à questão de tal forma que as linhas ficam mais ou menos juntas e depois divergem. A divergência nos caminhos de desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos revela-se, portanto, um ponto muito sério e intimamente dependente da idade. Isto me parece um fato importante.

Para abordar a análise desse episódio, devemos nos deter em mais uma questão importante. Nunca seremos capazes de determinar o que significa tal discrepância entre testes com conceitos científicos e testes com conceitos cotidianos, a menos que sejamos capazes de determinar que tipo de processo psicológico foi desencadeado por um e por outro teste, ou seja, o que a criança fez quando foi necessário realizar a prova o “navio afundou no mar porque...” e que tipo de operação mental deve executar quando tem que realizar a mesma prova em relação às ciências sociais. Pode acontecer que as operações mentais sejam as mesmas em ambos os casos e a diferença esteja apenas no material, como pode acontecer que a diferença esteja nas próprias operações.

A principal questão que todo pesquisador deve responder é a seguinte: o que determinado teste desencadeou para a vida, ou seja, que processo psicológico foi estudado com o auxílio de determinado experimento. A questão não parece fácil nem mesmo depois de uma pesquisa tão boa quanto a realizada por Piaget. Ainda assim, como resultado de uma longa polêmica e de uma série de estudos, alguns pontos podem ser considerados esclarecidos, os quais tentarei agora apresentar.

O que diferença uma tarefa quando uma criança tem que dizer “o navio afundou porque...”, de outra em que ela tem que informar sobre algum fenômeno da vida social como, por exemplo, “a revolução de 1905 foi reprimida porque...” Pode-se dizer que a questão está nos conhecimentos: a criança estudou as razões pelas quais a revolução foi reprimida, mas não estudou por que o navio afundou. Apesar de a revolução de 1905 ter sido estudada na escola e, provavelmente, não terem falado sobre o navio, não há um aluno do 2º ano que não saiba ou nunca tenha ouvido falar dos motivos que levam o navio ou o barco a afundar. Então, não é uma questão de conhecimentos.

Por que é tão difícil para uma criança completar uma frase do tipo “o ciclista caiu da bicicleta e quebrou a perna porque...” Acho que uma resposta pode ser a respeito dessa questão: é difícil para uma criança, porque a solução dessa tarefa exige que faça voluntariamente algo que faz involuntariamente todos os dias tanto quanto ela deseja. Quem conhece crianças de 10 anos sabe que nessa idade empregam corretamente a palavra “porque” em uma situação, ou seja, se visse um ciclista cair na rua, nunca diria que caiu e quebrou a perna, porque “ele foi levado para o hospital”, enquanto que nos

exames as crianças dizem isso. Obviamente, a dificuldade em si é causada não pelo estabelecimento de uma relação causal entre os fenômenos, já que em Piaget as crianças usam as palavras de forma absolutamente correta, mas pelo fato de que as crianças não sabem fazer voluntariamente o que fazem involuntariamente em diversas situações um número infinito de vezes.

Uma vez que o que acabamos de dizer parece-me um fato importante do pensamento infantil, quero abordar uma situação em que a criança não sabe fazer voluntariamente o que involuntariamente faz muitas vezes. Pelo visto, a própria dificuldade não consiste em ter de estabelecer uma relação causal entre os fenômenos (em Piaget as crianças empregavam as palavras com absoluta correção), mas em que a criança não sabe fazer voluntariamente o que em situação análoga faz infinidade de vezes. Temos um grande número de experimentos que visam mostrar como uma criança inicialmente domina o que mais tarde usa involuntariamente. Por exemplo, se formosmos uma criança pequena a dizer alguma combinação de sons, isso será impossível para ela, mas se você nomear uma palavra que contenha essa combinação de sons, a criança a dirá perfeitamente. Se, por exemplo, pedirmos para ela dizer “sc”, isso se tornará impossível, mas se pedirmos para dizer “Moscou”, ela dirá “Moscou”, uma palavra que contém o som “sc”. Essa parte é reproduzida com sucesso na estrutura da palavra. Mas quando é pedido a ela para fazer isso intencionalmente, acaba sendo impossível. Se considerarmos não o lado fonético, mas o gramatical da linguagem oral, vemos que uma criança pequena antes de estudar a linguagem escrita domina a gramática em sua linguagem oral, flexiona, coordena palavras involuntariamente, mas voluntariamente não consegue flexionar nem construir palavras, porque ela não sabe o que faz, e, em relação à aprendizagem coletiva da linguagem escrita, a criança tem consciência do que está fazendo.

Já salientei que todos os estudos sobre a linguagem escrita da criança mostram que é difícil para uma criança pequena, porque requer o uso voluntário das mesmas funções da língua que usava involuntariamente antes. Se, por exemplo, uma criança fala muito vividamente sobre algum acontecimento e depois, com a maior dificuldade, o transmite por escrito em frases muito simplificadas, isso acontece principalmente porque na linguagem escrita ela deve fazer voluntariamente o que faz involuntariamente na linguagem oral. Com outras palavras, o estado de coisas em que as funções da criança amadurecem mais cedo como funções executadas involuntariamente e depois se tornam, por assim dizer, funções voluntárias – é uma situação geral que está associada, como o trabalho de Claparède demonstrou, à função da consciência, isto é, na medida em que a

criança percebe o que faz e como o faz, as suas funções se tornam voluntárias. Uma criança que fala a palavra “Moscou”, mas antes de aprender a linguagem escrita não sabe que esta palavra contém o som “sc” e que o pronuncia, não é capaz de realizar essa tarefa voluntariamente. O problema da atividade voluntária depende diretamente da conscientização dessa atividade.

Se levarmos isso em conta e voltarmos aos testes de que falei, então parece-me que a primeira parte da questão ficará clara. A criança usa a palavra “porque” em sua linguagem oral de forma impecável, mas ainda não percebeu o seu sentido em si. Ela usa essa palavra antes de tomar consciência dela. Isto significa que uma criança, como mostrou Piaget, muitas vezes é capaz de dizer: “Não irei à escola porque estou doente”, mas quando se pergunta à mesma criança em um experimento psicológico: “aqui temos uma criança que disse que não irá à escola porque está doente, o que isso significa?”, então a criança geralmente responde dizendo que significa que ela está doente, ou que ela não irá à escola, mas nunca responderá que não vai à escola porque está doente. A criança não conhece as relações causais que existem entre um e outro conceitos. Como compreender o fato de, segundo a investigação de Piaget, as crianças com 11 ou 12 anos de idade só resolvam 75% desses testes? Acho que isso deve ser entendido apenas no sentido de que as crianças que já dominaram esses conceitos e relações causais inconscientemente, ainda não os dominaram de modo consciente, isto é, voluntariamente.

Quanto ao problema da conscientização, aqui gostaria de afirmar que contornei um pouco as questões de outros estudos, mas eles poderiam explicar o que está acontecendo. Para o conceito cotidiano, a conscientização é difícil, apesar da criança já utilizar bem o conceito; para um conceito científico, a conscientização concretiza-se muito mais cedo. Parece-me que esta é a lei geral da conscientização. A pesquisa de Claparède mostrou que a criança age mais cedo de acordo com as semelhanças, entretanto toma consciência delas mais tarde. Um estudo comparado mostrou que a criança reage à semelhança mais cedo do que à diferença, assim como reconhece e formula a diferença mais cedo do que a semelhança. Acho que isso deveria aparecer aqui e ali em graus variados, mas seria um erro pensar que isso se manifesta antes do tempo em que a criança começa de alguma forma a conscientizar o conceito.

Os conceitos científicos têm muito em comum com os conceitos cotidianos (a conexão situacional, até certo ponto, é inerente a ambos), mas como surgem em situações diferentes e essas próprias situações se localizam em níveis diferentes, é claro que o grau

de conscientização, ou melhor, a natureza da conscientização será diferente. Mas parece-me que o grau de conscientização científica será sempre um pouco maior.

A primeira tese que gostaria de defender é que os testes não foram concluídos, porque tanto em relação ao aluno quanto ao material retirado do campo dos conceitos cotidianos, exige-se que a criança utilize voluntariamente aquelas estruturas que conhece involuntariamente, automaticamente. Nesse tipo de testes as crianças erram.

Passemos aos testes retirados do material de ciências sociais a partir dos quais os conceitos científicos da criança devem ser desenvolvidos. A que série de operações a criança deve ser submetida nesse caso? Pergunta-se à criança: “a revolução de 1905 foi reprimida porque...” A criança domina as causas, se foi bem na escola, se essa questão foi resolvida de acordo com o programa. O que ela faz quando responde a essa pergunta? Ela utiliza os conhecimentos que foram estabelecidos na escola, se excluirmos o caso em que a pergunta tenha sido retirada de um livro didático e o aluno a memorizou e reproduziu com precisão. E quando um aluno reproduz a estrutura próxima e não repetitiva das relações estabelecidas, parece-me que a operação que damos pode ser explicada da seguinte forma: essa operação tem uma história própria, não se concretizou no momento no qual o experimentador realizou o teste - esse experimento é, por assim dizer, o elo final. O professor trabalhou o tema com o aluno, comunicou os conhecimentos, verificou, perguntou, corrigiu. Esse trabalho foi feito pela criança sob orientação do professor. E quando uma criança faz isso no momento, o teste exige que ela seja capaz de, por assim dizer, resolver a tarefa por imitação, com a ajuda do professor. Acho que a diferença significativa entre o primeiro teste para conceitos cotidianos e o segundo para conceitos das ciências sociais é que, nesse último, a criança deve resolver a tarefa com a ajuda do professor. Afinal, quando dizemos que uma criança age por imitação, isso não significa que ela olhe nos olhos de outra pessoa e imite. Se hoje escutei alguma coisa e amanhã faço a mesma coisa, então, faço por imitação. Portanto, vejo psicologicamente esse teste como uma verificação que exige que o aluno reproduza a resposta com a ajuda do professor.

Se levarmos em conta que nos testes mencionados acima são exigidas da criança duas operações diferentes, ou seja, na primeira ela deve fazer voluntariamente algo que faz automaticamente e na segunda deve ser capaz, sob a orientação do professor, de fazer algo que ela não faria, mesmo que espontaneamente, então ficará claro que a discrepância entre um e outro teste é significativa. A diferença não se explica apenas pelos

conhecimentos, ou seja, no fato de que em relação aos conceitos científicos a criança domina tal conhecimentos e em relação aos conceitos espontânea não os domina.

Agora retomemos o esquema. Minha ideia é que os conceitos científicos começam a surgir por outros caminhos, em certo sentido inversos em comparação com os caminhos pelos quais surgem os conceitos cotidianos e, conseqüentemente, a força e a debilidade dos primeiros serão significativamente diversas da força e da fraqueza dos segundos. Mais uma vez tomo como exemplo uma pesquisa em que foi estabelecido que, em relação aos conceitos científicos, a criança apresenta uma postura verbalista. Mas será que em relação aos conceitos cotidianos o verbalismo é um perigo real? Não. O estudo confirmou que a criança desenvolve um esquema e o aplica sem procurar compreendê-lo, e que não existe tal perigo esquemático para o conceito de “irmão”. Aqui, precisamente aqueles perigos e fragilidades que Zh. I. Shif descobriu, anteriormente, na esfera dos conceitos científicos não estão presentes nos conceitos cotidianos. O contrário também é certo, isto é, aqueles perigos e fragilidades que são revelados no desenvolvimento de uma criança em relação aos conceitos cotidianos, estabelecidos por Piaget (a impossibilidade de definir um conceito, de estabelecer a relação deste conceito com outros conceitos), são precisamente fortes nas ciências sociais, como mostra o trabalho de Zh. I. Shif, antes mencionado.

Até que ponto influenciam aqui as deficiências da escola? Tal raciocínio pode surgir facilmente, porque a debilidade dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos é diferente. O fato de o desenvolvimento dos conceitos científicos correrem o risco de se tornarem verbais, enquanto isso não acontece com os conceitos cotidianos, mostra a sua diferença. Mas me parece que as deficiências da escola podem fazer com que a criança aprenda em vão: ela estudará um conceito científico, enquanto que os conceitos cotidianos permanecerão no mesmo nível; muitas vezes assimilará um conceito científico de maneira verbal, esquematicamente, aumentando a discrepância entre eles. Não vejo a discrepância em si como um defeito, porque em qualquer aprendizagem coletiva escolar a discrepância, como tal, é a força motriz do desenvolvimento mental que introduz novas possibilidades para o desenvolvimento da criança. A discrepância em si não seria um defeito se, em lugar de significar também uma assimetria no desenvolvimento mental da criança, simplesmente a tornasse mais rica. Os conceitos científicos sempre estarão acima dos conceitos cotidianos. Piaget descobriu que uma criança não consegue resolver problemas com testes de “porque” e “embora”, enquanto nos estudos sociais ela consegue. Isto significa que a força dos conceitos científicos se revela onde está a debilidade dos conceitos cotidianos e vice-versa. Existe apenas um fenômeno em toda a

obra de Zh. I. Shif que acaba sendo comum aqui e ali: um intento de explicação sincretista das causas e das relações opostas. Mas, à luz do que foi dito, estou inclinado a pensar que esse sincretismo é diferente, ou seja, o sincretismo que a criança descobre em relação aos conceitos científicos e cotidianos são tipos e formas diferentes de sincretismo. Entretanto, como essa questão é particular e complexa, não vou me debruçar sobre ela no momento.

E agora, à luz do que foi dito anteriormente, voltemos aos nossos esquemas e tentemos mostrar como imagino, hipotética e de maneira exploratória, a relação entre a linha de desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos. Acho que a resposta a essa pergunta está contida no que tentei dar na forma de uma generalização: que a criança durante os testes a respeito dos conceitos cotidianos necessita realizar uma operação intencionalmente voluntária que é executada de maneira involuntária. Antigamente, acreditava-se que o desenvolvimento mental da criança se caracterizava pelo que ela pode fazer de forma espontânea e voluntária, enquanto que o que ela é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas não é indicativo. No meu relatório falei sobre a zona de desenvolvimento possível. Deixe-me apenas lembrar de que estamos falando. Anteriormente, imaginava-se que aqueles testes apenas eram indicativos do que a criança resolvia sozinha, e se alguém lhe mostrasse não era indicativo do desenvolvimento mental. A imitação só é viável se estiver dentro da zona de desenvolvimento possível da criança e, portanto, o que uma criança pode fazer com a ajuda de outra pessoa é indicativo do estado de desenvolvimento da criança. Na verdade, isso expressa um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: para uma criança, seu desenvolvimento mental é caracterizado não só pelo que ela sabe, mas também pelo que pode aprender. O próprio fato de aprender álgebra com facilidade é revelador do desenvolvimento mental. A pesquisa pedológica determina não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o nível das funções que amadureceram, mas também detecta aquelas que ainda não completaram o seu desenvolvimento, mas estão na zona de desenvolvimento possível, ou seja, estão em fase de maturação.

Quase nenhuma das funções mentais superiores complexas surge em uma criança de tal forma que apareça imediatamente como uma atividade independente da criança. Penso que é um fato muito simples que, com ajuda, uma criança pode sempre fazer mais do que é capaz de fazer sozinha. É um fato curioso que o que uma criança pode fazer com ajuda em um período específico de sua vida, ela, ao que parece, pode fazer de forma independente em outro período mais avançado. Como mostrou o trabalho de

McCarthy,¹³⁹ as crianças que faziam algo com orientação aos 3-5 anos de idade eram capazes de fazer a mesma coisa, de forma independente, aos 5-7 anos de idade. Isso pode ser mostrado com um exemplo. Quando duas crianças não conseguem resolver uma tarefa, então uma delas, se lhe disserem como começar, imediatamente continuará e terminará, enquanto a outra não conseguirá lidar com a tarefa nem mesmo com ajuda. A questão é: será que ambas as crianças dominarão a solução independente desse problema com a mesma rapidez? Acho que uma criança que, com base em algum tipo de ajuda, resolveu a tarefa imediatamente, começará a resolvê-la sozinha mais cedo do que aquela que não a resolveu nem mesmo contando com a ajuda.

O que mostra o trabalho de Zh. I. Shif?

Começamos com uma análise do principal fato estabelecido em um estudo comparado entre os conceitos científicos e cotidianos em um aluno. Para esclarecer a singularidade dos conceitos científicos, seria natural, para o primeiro caso, escolher o caminho de um estudo comparado dos conceitos adquiridos pela criança na escola em relação com os seus conceitos cotidianos. Conhecemos uma série de características que foram descobertas ao estudar os conceitos cotidianos de crianças em idade escolar. Naturalmente, havia o desejo de ver como essas mesmas características se revelam em relação aos conceitos científicos. Para isso, foi necessário atribuir tarefas experimentais de estrutura idêntica, primeiro realizadas na esfera científica e depois na esfera dos conceitos cotidianos do aluno. O fato fundamental que o estudo nos leva a constatar é que ambos os conceitos, como esperávamos antecipadamente, não revelam o mesmo nível de desenvolvimento. O estabelecimento de relações e dependências de causa e efeito, bem como relações de sequência nas operações com conceitos científicos e cotidianos, revelou-se acessível à criança em diversos graus. Uma análise comparada dos conceitos cotidianos e científicos na mesma faixa etária mostrou que, na presença de momentos programáticos adequados no processo de aprendizagem coletiva, o desenvolvimento dos conceitos científicos está à frente do desenvolvimento dos conceitos cotidianos. No campo dos conceitos científicos nos encontramos com um nível de pensamento mais elevado que no dos conceitos cotidianos. A curva de solução para testes (os finais de frases que terminam com as palavras “porque” e “embora”) para conceitos científicos é sempre superior à curva de decisão dos mesmos testes para os conceitos cotidianos. Esse é o primeiro fato que precisa de esclarecimento.

¹³⁹ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

Se examinarmos onde o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos foi relativamente baixo e onde se tornou alto, veremos que esse caminho foi feito de tal forma que a curva de resolução de problemas sob orientação subiu, ou seja, essas novas formas de atividade surgiram na aprendizagem coletiva e só então se desenvolveram de forma independente.

Se desejasse generalizar tudo isso, então, baseando-me não no material de pesquisa, mas em algumas considerações hipotéticas, devo dizer que a questão se apresenta assim: o próprio desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível para uma criança quando ela já atingiu certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Há uma idade em que uma criança ainda não consegue fazê-lo. O ponto de partida dos conceitos científicos só se torna possível num determinado nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Imagino que esse segmento do desenvolvimento, que foi o caminho inicial para o desenvolvimento dos conceitos científicos, é a zona de desenvolvimento possível que favorece, sob a orientação do professor, uma série de operações que se tornam impossíveis quando a criança age de maneira independente. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, tornam-se, então, o caminho para o desenvolvimento de sua atividade independente.

O fundamento para essa afirmação é a experiência de McCarthy. Em geral, a teoria da zona de desenvolvimento possível baseia-se inteiramente nisso. Dado que vários pesquisadores demonstraram que se trata sempre de uma indicação prognóstica, o fato de os conceitos científicos da criança estarem em ascensão não fica indiferente ao destino do desenvolvimento infantil. O estudo do material factual recebido pela colega Zh. I. Shif, falando com cautela, não exclui essa suposição. Mostra que os conceitos científicos estão acima, os cotidianos seguem abaixo e depois ajustam-se.

O que acontece quando o conceito cotidiano se transforma em científico? É claro que ainda não podemos dar uma resposta além de uma suposição. Mas acho que uma das questões centrais da pedagogia da aprendizagem coletiva escolar reside precisamente no estudo dessas transições, porque qualquer conceito científico deve basear-se numa série de conceitos cotidianos que surgiram antes da escola e, de alguma forma, transformá-los em conceitos científicos. No entanto, na forma mais geral, poderíamos dizer que os conceitos cotidianos sofrem uma transição para uma nova fase do seu desenvolvimento. A criança os conscientiza, o mesmo se modifica na estrutura, ou seja, passa à generalização de um tipo mais elevado no aspecto funcional e revela a possibilidade dessas operações, dos signos que caracterizam a atividade do conceito científico. Em

outros termos, o mesmo adquire uma propriedade essencial que distingue a estrutura e o alcance da atividade de um conceito científico. Barends dá muitos exemplos que permitem comprovar que ambos conceitos podem existir separadamente na criança. A criança pode ter, ao mesmo tempo, o conceito de água tanto como conceito formado na vida quanto obtido nas aulas de ciências naturais. Os conhecimentos que a criança tem sobre a água, obtidos na vida e elaborados na escola, podem não se unificar ao mesmo tempo.

O que é característico do conceito científico assimilado na escola é que uma criança o utiliza facilmente na resposta à pergunta do professor, isto é, de maneira voluntária. Entretanto, é raro ouvir um aluno do nível fundamental dizer algo pessoalmente reflexivo e com sentido sobre a revolução de 1905. Se um conceito científico numa situação cotidiana transparecer tão insustentável quanto um conceito cotidiano numa situação científica, então isso apenas mostra que, em primeiro lugar, o conceito científico se revelará frágil numa situação em que o conceito cotidiano será forte e vice-versa e; em segundo lugar, indica que, ao mesmo tempo, tanto o conceito científico quanto o conceito cotidiano têm muito em comum. Ambos pertencem ao mesmo período do desenvolvimento do pensamento da criança e, portanto, a lei geral do pensamento, aquela que afirma que o conceito depende da situação, permanece a mesma aqui e ali. Só estamos convencidos do desenvolvimento de um conceito científico quando o mesmo se torna conceito da própria criança.

A plenitude da generalização reside no fato de que ela contém não apenas indícios do próprio objeto, mas também conexões com outros objetos. Se tenho uma rede conhecida de relações e incluo imediatamente uma nova, então a compreendo de maneira rápida. Ninguém, jamais, viu uma criança que conseguisse compreender de imediato o sistema decimal, pois ela aprende de baixo para cima; ninguém viu uma criança que aprendeu um número negativo da mesma forma que aprendeu um positivo: ela não aprende e assimila imediatamente, ou seja, o próprio sistema é a principal condição graças à qual esse caminho único no desenvolvimento de um conceito científico torna-se possível. Se estudarmos como as crianças usam os conceitos científicos, verifica-se que os dados que Piaget utilizou, como base para analisar a solução dos seus conceitos cotidianos, acabarão por ser opostos. Em relação aos conceitos cotidianos, as crianças dizem bem e corretamente que “não há necessidade de ir à escola”, mas quando precisam dizer corretamente “não vou à escola porque”, simplesmente não conseguem. Considero que os conceitos científicos nas construções cotidianas das crianças serão muito pobres, mas nas construções voluntárias, onde uma questão precisa ser respondida, serão muito

fortes. Embora não tenhamos nenhuma evidência experimental para apoiar isso, penso que, com base nas nossas observações comuns, há um elevado grau de probabilidade a seu favor. No juízo espontâneo, a criança expressa muito pouco em relação aos conceitos científicos, ou seja, é justamente nessa área que o conceito científico revela sua fragilidade.

Para concluir a apresentação dessa questão, é necessário generalizar um pouco e resumir o que foi dito.

Tenho trabalhado aqui com materiais e exemplos de um estudo específico, mas mesmo assim tinha em mente algo mais geral não no sentido de estabelecer resultados teóricos conhecidos que possamos aceitar como comprovados cientificamente, mas no sentido de uma abordagem de pesquisa científica para um tópico de interesse comum. A questão que levantei hoje pode tornar-se muito mais clara e convincente se olharmos para uma série de histórias análogas de desenvolvimento. Os caminhos do desenvolvimento mental da criança são muito diversos e o que estou falando é muito semelhante ao desenvolvimento de uma língua estrangeira em uma criança em comparação com sua língua materna. Funcional e psicologicamente, e não apenas externamente, uma criança aprende as línguas estrangeiras e a materna de maneiras completamente diferentes. Existem vários trabalhos internacionais dedicados à problemática do multilinguismo, do bilinguismo etc. Sabe-se que a aquisição de uma língua estrangeira por um aluno segue um caminho diretamente oposto à aquisição da língua materna. Uma criança não começa a aprender sua língua materna distinguindo entre substantivos masculinos e femininos, mas, por exemplo, ao aprender alemão, é imediatamente explicado a ela que se uma palavra é masculina, então ela tem tal e tal membro e se a palavra é feminina, tal e tal. Ao aprender sua língua materna, a criança não começa com uma combinação de sons, mas em alemão começa exatamente com isso. A própria aquisição da língua alemã só se torna possível quando a materna já atingiu certo grau de desenvolvimento e se baseia no seu conhecimento. Ao aprender uma língua estrangeira desde cedo a criança assimila a mesma de igual forma que uma língua materna. O conhecimento de apenas um idioma não é inerente à natureza, mas se um professor conversa com uma criança de 8 anos e pergunta o que é objeto e a criança responde que é um “tinteiro”, então deve-se dizer que a essa idade a criança já percebe que essa é o método de estudo da palavra, e então passa a estudar a língua estrangeira de forma diferente. A propósito, Barends fala de maneira muito jocosa contra Stern, dizendo que toda a sua teoria da aprendizagem coletiva da

língua materna é muito correta, mas só se aplica a um aluno dos anos finais do nível fundamental que estuda uma língua estrangeira.

Usei isso aqui como meio para esclarecer a ideia de que, a assimilação funcional-psicológica de duas estruturas aparentemente idênticas em idades diferentes e em condições reais diversas de desenvolvimento, pode ser completamente diferente. E com a ajuda dessa comparação, eu diria que, do lado funcional-psicológico, a assimilação do conceito científico difere da assimilação do conceito cotidiano aproximadamente da mesma forma que difere a assimilação de uma língua estrangeira na escola da assimilação da língua materna. A assimilação da língua materna deve atingir um determinado estágio de desenvolvimento para possibilitar o domínio consciente de uma língua estrangeira. Uma criança, por exemplo, tem irmãos e ouve que seus companheiros têm irmãos, mas nunca pensou no que é um “irmão”, nunca foi objeto de sua reflexão consciente, e na escola todos os conceitos das ciências sociais foram estruturados de tal forma que era no campo da consciência que ela operava com esses conceitos o tempo todo. A grosso modo, a criança adquire o conceito de “irmão” ao ter relacionamentos reais e aplicar a eles o conceito que ouviu. Ela dominou o conceito da revolução de 1905, assimilando apenas o esquema da situação através da qual reproduziu alguma situação real. É impossível, claro, dar uma análise funcional exata desse processo, mas parece-me que a participação do pensamento, da consciência e do grau de logicidade e abstração de um determinado conceito será diferente nesse aspecto; a gênese dos conceitos cotidianos e científicos será semelhante à gênese das línguas materna e estrangeira. Acho que a analogia de Barends está correta e abre a possibilidade de investigação. Penso que os pontos que citei relativos à definição dos testes e à definição do leque de conceitos são mais ou menos sintomáticos e típicos dos conceitos cotidianos e científicos em geral. Existe uma discrepância muito complexa entre os conceitos cotidianos e científicos, que, no entanto, não pode ser superestimada. É claro que essa discrepância é relativa, isso é, apenas num aspecto específico se pode contrastar os caminhos do desenvolvimento do conceito científico do cotidiano de uma criança. Evidentemente, ambos têm muito em comum: assim como o conceito científico se baseia em uma série de informações previamente adquiridas, o desenvolvimento do conceito cotidiano ocorre, não apenas a partir de baixo, mas também a partir daqueles conhecimentos que fluem de todos os lados dos adultos para a criança.

Mas essa semelhança não contradiz de forma alguma o que eu disse sobre a diferença. Eles têm origens distintas em termos de estrutura semântica porque se desenvolvem de maneira diferente. Afinal, sabemos que o desenvolvimento do lado

semântico da linguagem oral na infância, ou seja, o desenvolvimento dos primeiros significados da palavra da criança, revela certo contraste com o desenvolvimento do lado externo da linguagem oral. Se em seu desenvolvimento o lado externo da linguagem oral vai das palavras individuais às frases, então o lado semântico vai das frases às palavras. Esse padrão se aplicará ao conceito científico? Não. Nos conceitos científicos estaremos lidando com uma relação diferente, entre os aspectos semânticos e externo da linguagem oral, do que nos conceitos cotidianos; portanto, com um caminho de desenvolvimento diferente que o lado semântico dessa linguagem oral toma. No entanto, essa distinção deve servir-nos como indicativo de que existe profunda ligação mútua entre o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na escola e que essa ligação é possível precisamente porque o desenvolvimento de ambos os conceitos toma caminhos diferentes.

Surge assim a seguinte questão: se o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos repetisse basicamente o dos conceitos cotidianos da criança, então que novidades isso traria no desenvolvimento dos conceitos da criança? O aumento, ou seja, a ampliação do círculo dos conceitos da criança. Mas se os conceitos científicos fomentam alguma área de desenvolvimento que a criança não completou, se a assimilação dos conceitos científicos está à frente do desenvolvimento (opera numa zona onde as capacidades da criança ainda não amadureceram), então começo a compreender que ajudar a criança a aprender conceitos científicos pode realmente desempenhar um grande papel no seu desenvolvimento. Poderíamos dizer que os conceitos científicos ampliam o alcance dos conceitos da criança. O essencial (pelo menos para o estágio atual da pesquisa, quando esse acúmulo de conhecimentos sempre foi colocado em primeiro plano e o outro lado não foi notado) é entender não o que o desenvolvimento dos conceitos científicos tem em comum com o dos conceitos cotidianos, mas em que são diferentes; portanto, no que eles introduzem de novo formando a zona de desenvolvimento possível.

Gostaria de terminar a apresentação da questão apontando um aspecto muito complexo para que ela não pareça omitida e não cause perplexidade. É preciso dizer que são naturalmente diversos o desenvolvimento do conceito científico e o peso específico desse processo no campo dos diferentes objetos de estudo, por exemplo, da aritmética e da linguagem, por um lado, e das ciências sociais e das ciências naturais, por outro. Na aritmética, a criança aprende determinado método de pensamento, independentemente do

material com que resolve a tarefa.¹⁴⁰ Nas ciências sociais e nas ciências naturais, o material é a realidade real refletida pelo conceito. Portanto, parece-me que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos em aritmética e nas ciências sociais podem ser um pouco diferentes. Na palestra deveria ter-me detido sobre essa questão, mas eu apenas quis abordá-la para mostrar que o próprio expositor está consciente de todo o caráter preliminar, da preponderância, da imperfeição e da simplificação que é comum nesse tipo de enfoque da questão. Mais do que nunca estou inclinado à cautela apenas porque considerei toda a palestra como material preliminar para uma reunião de pesquisa. É no início do trabalho de investigação dedicado à escola que me parece útil ter em conta as considerações que alguns trabalhos nessa área nos sugerem.

¹⁴⁰ Na aritmética, a criança aprende, claro, não só o método, mas também o conhecimento e, ao mesmo tempo, o material didático desempenha um papel importante. [N.E.R]

CAPÍTULO VII

ANÁLISE PEDOLÓGICA DO PROCESSO PEDAGÓGICO¹⁴¹¹⁴²

A análise pedológica abarca tanto o lado educacional quanto o da aprendizagem coletiva da criança. Mas agora centraremos toda a nossa atenção no problema da análise pedagógica dos processos de aprendizagem coletiva da criança, uma vez que o outro aspecto requer consideração especial.

Todos parecem concordar que a análise do processo pedagógico é parte central do trabalho pedológico na escola, contudo nenhum aspecto é tão pouco estudado e ineficaz quanto esse. Parece-nos que isso se deve a duas circunstâncias distintas: por um lado, à separação da teoria pedológica do trabalho prático, que, infelizmente, ainda hoje se faz sentir e que se expressa no fato de o trabalho pedológico centrar-se muitas vezes em questões teóricas abstratas, enquanto o trabalho prático se desenvolve mais ou menos espontaneamente. Por outro lado, as questões da análise pedológica do processo pedagógico não são desenvolvidas teoricamente. Normalmente, os problemas mais abstratos relacionados à pedologia em geral são desenvolvidos de forma mais ou menos intensa e os problemas do desenvolvimento mental da criança, assim como a relação desse desenvolvimento com a aprendizagem coletiva escolar, costumam permanecer teoricamente subdesenvolvidos. Como resultado, cria-se uma situação que não satisfaz aos pedólogos e muito menos às escolas, que são as têm o direito de esperar desse trabalho algo mais significativo e sólido do que aquilo que recebem.

A que se reduz autenticamente a chamada análise pedológica do trabalho pedagógico que é realizado na escola? Na maioria das vezes, esse trabalho assume o caráter de ajuda emergencial: o pedólogo chega à aula com lápis e papel, acompanha a aula inteira e faz um registro detalhado. Em seguida, analisa a aula do ponto de vista das considerações gerais: quão interessadas as crianças estavam, quão atentas etc. O resultado é, na melhor das hipóteses, uma análise metodológica da aula, onde o pedólogo é uma pessoa mais ou menos experiente no sentido dessa análise, que atua em relação ao

¹⁴¹ Transcrição de um relatório apresentado no Instituto Experimental de Defectologia Epstein em 17 de março de 1933. [N.E.]

¹⁴² Dados para citação: VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem*: coleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 116-134. Disponível em <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79916> [N.T.]

professor como conselheiro, instrutor,¹⁴³ auxiliar ou, simplesmente, como o segundo assistente pedagógico. Se ele próprio, como muitas vezes acontece, não é especialista no método de uma disciplina especial, a chamada análise pedológica do processo pedagógico reduz-se a instruções gerais sobre metodologias de organização da aula; a saber, cada aula deve ser interessante para as crianças, atrair a sua atenção, ser desenvolvida de forma a resultar numa mudança do processo, possuir alguma dinâmica etc.

Tentaremos, em primeiro lugar, definir o conteúdo do conceito do que habitualmente se denomina pelo termo “análise pedológica”. Em segunda lugar, procuraremos resolver a questão de quais meios, formas e métodos essa análise deve utilizar. Para responder a a esses problemas, parece-nos mais adequado não colocar elas de maneira abstrata, mas a partir dos dados à disposição da pedologia como resultado de uma análise correta de certos aspectos da aprendizagem coletiva escolar.

Se tentarmos simplificar a situação atual e apresentá-la de forma esquemática, torna-se claro que existem dois pontos de vista opostos sobre a questão do conteúdo da análise pedológica. Esses dois pontos de vista se misturam em nossa análise pedológica e, ao mesmo tempo, ambos não estão bem fundamentados e devem ser rejeitados em favor de um terceiro ponto que tentaremos defender aqui.

O primeiro ponto de vista, em ordem cronológica, é o seguinte: supõe-se que a criança passa por alguns processos de desenvolvimento que agem como pré-requisitos para a sua aprendizagem coletiva escolar. O desenvolvimento deve preceder a aprendizagem coletiva. A aprendizagem coletiva se baseia em ciclos completos de desenvolvimento infantil. A tarefa do pedólogo ou do psicólogo consiste em determinar o curso do desenvolvimento infantil e, então, a aprendizagem coletiva deve ser adaptada a essas leis. Na verdade, ouvimos muitas vezes qual é a capacidade pedagógica dessa ou daquela idade: seria preciso realmente começar a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita aos 8 anos de idade, quando as crianças chegam ao 1º ano da escola, ou é possível aprender aos 5, como é feito em alguns jardins de infância, ou aos 7, como é o caso das classes preparatórias?

De que depende a solução desse problema, ou seja, quando uma criança deve começar a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita? Depende do processo de desenvolvimento da criança. Para começar a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita é necessário que as funções mentais da criança tenham amadurecido, tenham atingido

¹⁴³ O termo russo empregado por L. S. Vigotski aqui é “инструктора”, ou seja, instrutor em português. [N.T.]

determinado nível de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma criança de 3 anos não pode aprender a ler e a escrever porque sua atenção, memória e pensamento ainda não estão suficientemente desenvolvidos (ela não consegue se concentrar por muito tempo na aula e nem memorizar o alfabeto).

Os defensores desse ponto de vista acreditam que a memória, a atenção e o pensamento se desenvolvem de acordo com algumas leis próprias, à semelhança das forças da natureza que devem atingir determinado nível e, só então, a aprendizagem coletiva escolar se torna possível. Portanto, a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento é interpretada como a existência de duas linhas independentes. A primeira representa o processo de desenvolvimento da criança e a segunda o processo de aprendizagem coletiva escolar. Trata-se de adaptar o processo de aprendizagem coletiva escolar ao curso do desenvolvimento da criança.

Esse ponto de vista é defendido, em particular, pelo famoso investigador Piaget: as crianças até os 11 anos de idade não dominam o pensamento, ou seja, não são capazes de estabelecer uma relação de causa e efeito, razão pela qual, na sua opinião, é inútil intentar que aprendam ciências naturais e ciências sociais antes dos 11 anos.

Uma comparação frequentemente utilizada é que a pedagogia está para a pedologia assim como a técnica a física. A física estabelece as leis da natureza como tal, enquanto que a técnica as utiliza. Da mesma forma, a psicologia e a pedologia estabelecem as leis do desenvolvimento infantil e a pedagogia constrói a aprendizagem coletiva das crianças com base nessas leis. Esse ponto de vista, embora seja o mais antigo, é o mais obstinado. Baseia-se no fato de que vários pedólogos, professores e psicólogos ainda acreditam que o desenvolvimento mental das crianças depende diretamente da maturação do cérebro. Visto que o pensamento é a principal função do cérebro, acredita-se que seu desenvolvimento é uma função do desenvolvimento cerebral e que existe uma relação direta entre os níveis individuais de maturação do cérebro e os níveis de desenvolvimento do pensamento. Portanto, se uma criança pequena não pensa como outra de 7 anos de idade, é porque o seu cérebro não amadureceu. Assim, o desenvolvimento foi considerado um processo orgânico.

Em relação a esse ponto de vista, três correções importantes foram feitas na prática das escolas avançadas americanas e europeias. Na verdade, essas alterações reduziram esse ponto de vista a quase zero.

Primeira correção: se o nível de desenvolvimento atingido por uma criança hoje não lhe permite dominar as relações de causa e efeito, isso significa que é necessário

descartar do material de estudo tudo o que não corresponde a um determinado nível de desenvolvimento de seu pensamento? Não. Na criança o pensamento causal é pouco desenvolvido, por essa razão a escola deve trabalhar com maior atenção e maior tempo no desenvolvimento dessa função. Pelo contrário, a escola não precisa trabalhar durante muito tempo naquilo que a criança já tem suficientemente desenvolvido. Assim, por exemplo, como as percepções se desenvolvem mais cedo, não há necessidade de que a criança aprenda na escola a ouvir, ver etc. Observemos um exemplo da escola auxiliar. Na pedagogia da escola auxiliar foi desenvolvido o seguinte dogma: se as crianças com retardo mental têm um pensamento abstrato deficiente, então toda a aprendizagem coletiva deve ser construída com base em métodos visuais. Foi assim que muitas escolas funcionaram até que ficou claro que isso paralisava o pensamento abstrato. O novo *slogan* no campo da pedagogia escolar auxiliar, particularmente na Alemanha, é o oposto: se a criança com atraso mental tem um pensamento abstrato pouco desenvolvido, a escola deve trabalhar arduamente para desenvolver essa função.

Esse primeiro repato demonstra que o nível de desenvolvimento da criança não é um critério para determinar o que pode ou não ser feito agora com ela.

A segunda correção estabelece que o desenvolvimento infantil são processos altamente complexos que, geralmente, não podem ser bem caracterizados por um único nível. A partir daqui surgiu uma teoria que, nas obras americanas, foi chamada de teoria do duplo nível. A mesma é de grande importância porque demonstrou na prática até que ponto é capaz de reestruturar os serviços pedológicos ou psicológicos do processo escolar.

A ideia é a seguinte: o desenvolvimento infantil é um processo de mudança contínua. A questão é saber se o desenvolvimento pode ser determinado por apenas o nível disponível, ou seja, pelo nível daquilo que a criança sabe e pode fazer hoje. Isso significaria assumir que o desenvolvimento ocorre sem qualquer preparação, isto é, que o desenvolvimento só começa quando se torna visível. Na verdade, é claro que a preparação está sempre presente, que o desenvolvimento de uma criança e seus processos têm um período embrionário único. Assim como o nascimento de uma criança começa não no momento do nascimento, mas na sua concepção, o seu nível de desenvolvimento também é preparado. Em essência, definir o desenvolvimento infantil pelo nível daquilo que já amadureceu significa abandonar a compreensão desse processo. E assim, para reparar tais deficiências, [Ernst Friedrich Wilhelm] Meumann¹⁴⁴ e outros investigadores

¹⁴⁴ Ernst Friedrich Wilhelm Meumann (1862-1915) foi um educador, pedagogo e psicólogo alemão, cofundador da pedagogia experimental. [N.T.]

introduziram modificações que alteraram não só o campo da teoria, mas também da prática da análise pedológica. A essência dessa ideia está no fato de que se bem em uma criança se manifestam determinadas capacidades e habilidades que já estão maduras, então, de forma imatura, mas já em processo de desenvolvimento, a própria criança possui outras funções que impulsionam ainda mais esse desenvolvimento. Assim, a tarefa da pesquisa pedológica não é apenas determinar o que já deu frutos hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está florescendo, o que só dará frutos amanhã; ou seja, devemos abordar a definição do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. A pesquisa levou os pedólogos à ideia de que é necessário determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento infantil, a saber: em primeiro lugar, o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que já amadureceu; e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento possível, é dizer, os processos no desenvolvimento posterior dessas mesmas funções, que, embora ainda não estejam maduras, já estão em andamento, germinando; darão frutos amanhã; passarão futuramente para o nível de desenvolvimento atual.

A pesquisa mostrou que o nível de desenvolvimento da criança é determinado por, pelo menos, essas duas magnitudes, e que o indicador da zona de desenvolvimento possível é a discrepância entre ésta e o nível de desenvolvimento real. Essa discrepância acaba por ser, em grande parte, indicativa dos processos de desenvolvimento tanto das crianças normais quanto daquelas com retardo mental. Ambas têm diferentes zonas de desenvolvimento possível. Crianças de diferentes idades também têm diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, um estudo mostrou que, a zona de desenvolvimento possível de uma criança de 5 anos de idade é igual a 2 anos, ou seja, as funções, que, na criança de 5 anos, encontram-se na fase embrionária, amadurecem aos 7 anos de idade. Já criança de 7 anos idade analisada apresentou uma zona de desenvolvimento possível menor. Assim, um ou outra magnitude da zona de desenvolvimento possível é característica dos estágios individuais do desenvolvimento infantil.

Do estudo da zona de desenvolvimento possível, concluiu-se que a aprendizagem coletiva deve ser adaptada não ao nível de desenvolvimento real, mas à zona de desenvolvimento possível.

Por fim, foi introduzida uma terceira correção significativa que, juntamente com as duas anteriores, anula quase completamente a ideia daquilo de que falávamos anteriormente. Essa correção consiste no fato de que, embora seja necessário ter em conta

o desenvolvimento das funções da criança à medida que essas ocorrem de acordo com as suas próprias leis, ao mesmo tempo, não se deve perder de vista que essas leis assumem expressões diferentes dependendo do fato de a criança estar participando ou não de um processo de aprendizagem coletiva.

Movimentos adicionais nessa direção fizeram com que o ponto de vista descrito acima fosse reconhecido como teoricamente insustentável. Questionou-se a posição de que o processo de desenvolvimento ocorre por si só, independentemente da aprendizagem coletiva da criança, aliás tecnicamente esta utiliza esse processo. Começaram a argumentar que a aprendizagem coletiva em si é um fator poderoso, isto é, uma força eficaz que dirige, acelera, retarda e agrupa os processos de desenvolvimento infantil. Thorndike foi o primeiro a expressar essa ideia em seu livro sobre psicologia da aritmética,¹⁴⁵ onde argumenta que aprendizagem coletiva é o mesmo que desenvolvimento. Não existem duas linhas – desenvolvimento e aprendizagem coletiva –, a aprendizagem coletiva é em si o processo de desenvolvimento. O desenvolvimento se expressa na aquisição de novas habilidades, na capacidade de resolver problemas conhecidos etc.

Maumann, tratando da memória, da percepção e da determinação do nível de seu desenvolvimento, fala da adaptação e decomposição da aprendizagem coletiva da aritmética em determinados processos, enquanto que Thorndike diz que aprender aritmética é o caminho do desenvolvimento que as crianças devem seguir sob a orientação da escola. Portanto, é necessário escolher, antes de tudo, um sistema racional através do qual a criança adquiriria de forma consistente um sistema determinado de conhecimentos e habilidades, e a sua aquisição é o processo de desenvolvimento, ou seja, coincide com o outro.

O representante da psicologia estrutural alemã, Koffka, tentou conciliar esses dois pontos de vista extremos no seu trabalho sobre o desenvolvimento infantil, mas, parece-nos, sem sucesso. Para ele, o desenvolvimento infantil consiste em processos de maturação, como acreditava o antigo ponto de vista, e, ao mesmo tempo, de aprendizagem coletiva. Assim, aprender é também desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento tem dois caminhos: como maturação e como aprendizagem coletiva. Esses processos são diferentes em termos de fluxo e passagem, mas, em termos de resultados, são iguais.

¹⁴⁵ L. S. Vigotski faz referência ao livro THORNDIKE, E. L. *Psicologia da aritmética*. New York: The Macmillan Company, 1922. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197198> [N.T.]

Assim, ambos os pontos de vista também encontram defensores de sua aplicação e sua unificação.

Parece-nos que, na base da análise pedológica do processo pedagógico, habitualmente, estão esses dois pontos de vista na sua forma mista. Ao analisarem o processo pedagógico em sala de aula, assumem a mesma visão de que desenvolvimento é aprendizagem coletiva, ou seja, que o desenvolvimento da criança ocorre passo a passo, em paralelo com a aprendizagem coletiva escolar, como a sombra projetada por um objeto. Esse é o ponto de vista thordikeiano. Por outro lado, diz-se que, por exemplo, esse ou aquele programa não é adequado para crianças dessa ou daquela idade; portanto, assume-se que o próprio processo de maturação deve atingir determinado nível para que seja possível passar certo programa com crianças de uma ou outra idade. Ambos os pontos de vista, na sua fusão mais grosseira, constituem a base do trabalho teórico habitual sobre a análise do processo pedagógico.

Os dois pontos de vista que descrevemos acima são insustentáveis e aquilo a que conduzem, com base nas etapas de desenvolvimento do pensamento pedológico já concluídas, deve ser formulado de modo diferente. Apresentaremos agora essa fórmula de maneira abstrata e esquemática para depois preenchê-la de conteúdo concreto. Em primeiro lugar, seria errado identificar os processos de aprendizagem coletiva com os de desenvolvimento infantil. Não são a mesma coisa. Não é a mesma coisa se, hoje, aprendi a escrever à máquina ou desenvolvi uma compreensão das dependências e relações de causa e efeito. Parece-me que não é a mesma coisa eu ter apenas adquirido conhecimentos num determinado curso de anatomia humana ou tenha avançado no pensamento abstrato. Há uma diferença entre os processos de aprendizagem coletiva e os de desenvolvimento. Portanto, é errado identificar um e outro processo, como também assumir que o desenvolvimento infantil ocorre, de alguma forma, independentemente dos processos de aprendizagem coletiva da criança.

Na escola lidamos com dois processos diferentes – o de desenvolvimento e o de aprendizagem coletiva. Tudo é uma questão de relação entre esses dois processos.

Agora, depois de identificados os principais pontos de vista sobre a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento, passaremos a apresentar os principais resultados da análise da aprendizagem coletiva escolar para, munidos de material específico, extrair uma conclusão geral; ou seja, estabelecer qual a relação entre o processo de aprendizagem coletiva e o processo de desenvolvimento e o que deve fazer o professor para favorecer o desenvolvimento. Começamos pela aprendizagem coletiva da língua como a mais geral:

se nos voltarmos para o processo de aprendizagem coletiva da língua na idade escolar, veremos que a principal tarefa é que a criança domine a linguagem escrita e oral. A criança que chega à escola já conhece a sua língua materna, mas nessa instituição adquire conhecimentos da língua culta. Como observar corretamente o processo de aprendizagem coletiva da leitura e da escrita que é realizado pela própria criança? Podemos supor que a escrita é um processo de aprendizagem coletiva pura, como jogar tênis ou andar de bicicleta, ou seja, são habilidades motoras que nada têm em comum com o desenvolvimento. Mas podemos também olhar de outra forma, é dizer, que o processo de estabelecimento de habilidades associadas à leitura e à escrita, essa associação entre letras e sons na escrita e na leitura, é o próprio processo de desenvolvimento. Assim surgiu a fórmula clássica, contra a qual se dirigem agora quase todas as pesquisas orientadas em uma nova direção. Esse ponto de vista afirma que a aprendizagem coletiva da leitura e da escrita não é uma novidade para a criança, ou seja, que a linguagem escrita nada mais é do que a tradução da linguagem oral em signos escritos. Ao ler, ao contrário, os signos escritos são traduzidos para a linguagem oral. No entanto, o estudo encontra um problema central a partir da análise do qual surgiram vários trabalhos sobre a psicologia da escrita e da leitura na escola. Acontece que a regra geral para todas as crianças nos diferentes países é que, aos 9 anos de idade, tendo aprendido a escrever e a ler, em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, em relação à compreensão do texto e à capacidade de escrever um texto, ela está muito atrás do desenvolvimento de sua linguagem oral. Um menino de 9 anos de idade, que completou o 2º ano escolar, escreve como fala uma criança de 2 anos, é dizer, a discrepância entre sua linguagem oral e escrita é uma distância colossal de 7 anos. Posteriormente, essa distância muda um pouco, mas, ao longo de toda a primeira etapa escolar, ela continua a ser muito significativa.

Surge a seguinte pergunta: por que uma criança de 9 anos que aprendeu a ler e a escrever fala como uma criança propriamente de 9 anos de idade, mas escreve como fala outra de 2 anos? Por que ela entende uma história transmitida¹⁴⁶ por meio da linguagem oral como uma criança de 9 anos, mas entende uma história impressa em um folheto apenas da mesma forma que uma criança de 2 anos entende a linguagem oral? O que explica uma discrepância tão colossal no nível da linguagem escrita e oral? Repito que as observações mostraram que crianças que têm bom domínio da linguagem oral escrevem frases curtas de duas palavras, ou seja, da mesma forma que uma criança com menos de

¹⁴⁶ O termo usado em russo é "переданный". [N.T.]

2 anos fala; na linguagem oral, a mesma criança de 9 anos fala frases longas com orações subordinadas etc.

Na linguagem escrita de uma criança de 9 anos veremos substantivos e verbos, mas muito raramente adjetivos. Assim, na linguagem escrita dessa criança, a gramática e a sintaxe serão fortemente deformadas.

Pesquisas realizadas por vários pedólogos apresentaram outra teoria (aqui, no nosso país, este é o ponto de vista de [Pavel Petrovich] Blonski).¹⁴⁷ Trata-se da teoria dos deslocamentos, segundo a qual, sempre que uma criança adquire uma nova função, repetem-se as dificuldades que ela encontrou ao dominar outras funções relacionadas com idades anteriores. Assim, ao dominar a linguagem oral, a criança passou por determinadas etapas do desenvolvimento e, segundo a teoria dos deslocamentos, ao fazer isso com a linguagem escrita, ela deverá passar pelas mesmas etapas. Do lado factual, não há nada que possa ser objetado a essa teoria. É verdade que existe na criança uma semelhança formal entre as fases da aprendizagem coletiva escolar da escrita e as de domínio da linguagem oral.

Mas isso não explica nada, apenas levanta o problema de por que tal coisa acontece? Basta colocar a questão - “por quê?” - para mostrar a completa inconsistência de tal explicação. Por que uma criança de 2 anos fala mal? Podemos entender isso facilmente: uma criança de 2 anos tem um vocabulário pequeno, é ainda pouco desenvolvida, não possui as formas sintáticas. Mas é incompreensível o fato de que uma criança de 9 anos escreva com um vocabulário tão pobre, dado que seu vocabulário para a linguagem escrita é o mesmo que para a linguagem oral e está familiarizada com as estruturas sintáticas? Seria fácil entender a diferença se as causas desse fenômeno fossem as mesmas. Contudo, o problema é que essas causas não são as mesmas. Obviamente, acontece assim: a criança domina completamente as palavras, a capacidade de ler, a sintaxe, o mecanismo de leitura e escrita após dois anos de escolaridade, mas usa a mesma sintaxe e o mesmo vocabulário na linguagem escrita de forma diferente do que na linguagem oral. Obviamente, há um uso completamente diferente de tudo isso.

¹⁴⁷ Pavel Petrovich Blonski (1884-1941) foi um psicólogo e filósofo russo e soviético fundador da pedologia soviética. Após a Revolução de Outubro, foi nomeado professor na Universidade de Moscou. Sob sua direção foi conduzida uma grande quantidade de pesquisas científicas em vários institutos científicos. Entre 1918 e 1930 escreveu mais de uma centena de obras apoiando o novo sistema educacional socialista. Foi um dos principais teóricos da pedologia soviética e introduziu a abordagem behaviorista na psicologia russa sob o rótulo de “psicologia marxista objetiva”. [N.T.]

Surge então a seguinte questão: a linguagem escrita é realmente uma simples tradução da linguagem oral para sinais escritos? Os fatos nos dizem que uma criança que relata vividamente suas impressões escreve sobre elas de maneira pálida, apática e tola. O pesquisador alemão [Adolf] Busemann¹⁴⁸ chamou a atenção para o fato de que, uma criança cuja história oral é rica e viva, comporta-se de maneira completamente diferente quando precisa escrever uma carta. Ela escreve: “Querido e corajoso Franz, estou escrevendo uma carta para você. Seu, Hans.” Parece que quando uma criança transita da linguagem oral para a escrita, ela fica mais néscia. Num famoso estudo, pediu-se às crianças que descrevessem uma imagem. Uma criança que descreve verbalmente uma imagem de maneira completa e do ponto de vista das relações das partes individuais entre si, encontra-se no primeiro ou segundo estágio (nomear objetos e ações) quando começa a descrever a imagem por escrito. Se nos detivermos não em todos esses estudos, mas sim nos seus resultados, então poderíamos dizer que a linguagem escrita representa grande dificuldade para o aluno e reduz sua atividade mental a um nível inferior, não porque contenha a mesma dificuldade que havia na linguagem oral (isso não existe), mas por outras circunstâncias.

A respeito da primeira circunstância, podemos afirmar que vários pesquisadores mostraram que a linguagem escrita é mais abstrata do que a oral. Em primeiro lugar, é abstrata no sentido de que é uma linguagem oral sem entonação. A criança começa a compreender a entonação antes da própria linguagem oral. Nós, adultos, entendemos a linguagem oral ampla, não por intermédio da audição de palavras individuais, mas da frase como um todo. Passar da linguagem concreta para a linguagem desprovida de entonação musical, isto é, para a linguagem abstrata, para a sombra da linguagem oral, é muito mais difícil para uma criança do que passar desde cedo das coisas para as palavras. Na primeira infância, a criança fala sobre objetos que estão diante de seus olhos, mas não consegue na ausência dos mesmos. Portanto, é muito mais difícil para ela passar dos objetos específicos para a conversa. Dificuldades ainda maiores, como mostra Behringer,¹⁴⁹ apresentam a transição para a linguagem escrita, que é, nesse aspecto, mais abstrata.

Vejamos a segunda circunstância. A linguagem escrita também é abstrata no sentido de que é realizada sem interlocutor. Qualquer linguagem viva pressupõe uma

¹⁴⁸ Adolf Busemann (1887-1967) foi um psicólogo alemão que se dedicou ao estudo da adolescência (PRESTES; TUNES, 2021, p. 156). [N.T.]

¹⁴⁹ Sem informações sobre o autor citado. [N.T.]

situação onde alguém fala e o outro ouve, ou vice-versa. A criança está acostumada ao diálogo, ou seja, a uma situação em que fala e recebe imediatamente algum tipo de resposta. Falar fora de uma situação conversacional exige elevado grau de abstração, pois é preciso imaginar um ouvinte como se ele estivesse presente. Isso exige, novamente, abstração da criança, que nessa idade ainda está pouco desenvolvida. A observação de Charlotte Bühler,¹⁵⁰ de que as crianças falam muito mais tolamente ao telefone do que numa conversa normal, é muito interessante. Quando você já acostumou seu filho a falar ao telefone, a estrutura de sua conversa telefônica é muito mais primitiva do que a estrutura de uma conversa ao vivo, pois é difícil para uma criança conversar com uma pessoa que não consegue ver. É óbvio que existe aqui também uma certa diferença e sabemos disso pelas observações dos adultos.

Se levarmos em conta esses pontos, isto é, que se trata de uma linguagem oral sem som real, divorciada da atividade de linguagem oral que temos e que ocorre em silêncio, então veremos que estamos lidando não com a linguagem oral no sentido literal, mas com a simbolização sonora dos símbolos, ou seja, com uma dupla abstração. Veremos que a linguagem escrita está para a oral assim como a álgebra está para a aritmética.

A linguagem escrita também difere da oral em termos de motivação: a motivação está no início do desenvolvimento da linguagem oral da criança. Foi demonstrado que a necessidade é um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem oral e muitas crianças, por vezes, não a desenvolvem numa primeira idade porque a sua necessidade não surge. Em bebês normais, todas as atividades estão interligadas à situação social do desenvolvimento: o bebê é muito dependente e faz tudo por meio de outras pessoas - não consegue comer sem a mãe e nem se vestir sozinho etc. O bebê desenvolve a necessidade de falar, enquanto a linguagem oral ainda está ausente e é suprida por todos os tipos de meios substitutos: gritos expressivos, balbucios, sinais etc. Assim, o desenvolvimento da necessidade de falar está à frente do desenvolvimento da linguagem oral.

Toda atividade precisa de uma fonte de energia que a alimente.

A linguagem oral sempre tem certos motivos - aquilo pelo que uma pessoa fala.

¹⁵⁰ Charlotte Bühler (1893-1974) foi uma psicóloga do desenvolvimento germano-americana. Em 1923 foi lecionar na Universidade de Viena. Com os anos ganhou prestígio internacional através de suas pesquisas e publicações que levaram ao desenvolvimento da “escola vienense de psicologia infantil”. Trabalhou principalmente em questões de psicologia infantil (problemas de periodização e desenvolvimento de crianças em diferentes períodos, desenvolvimento do comportamento social) e desenvolveu as ideias de K. Bühler. [N.T.]

Com a linguagem oral, não há necessidade de inventar motivos: a cada novo rumo da conversa, aparece a próxima frase necessária, seguida da próxima frase adicional etc. Ao escrever, devemos nós mesmos criar a situação, criar os motivos para a fala, ou seja, devemos agir de forma mais consciente do que ao falar. [Wilhelm Maximilian] Wundt¹⁵¹ também chamou a atenção para o fato de que a linguagem escrita está, desde o início, associada à consciência e à intenção, ou seja, às funções volitivas. Vários estudos mostram que na linguagem escrita a criança deve estar mais consciente do que está durante os processos de linguagem oral. A criança domina a linguagem oral sem essa plena consciência. Uma criança fala, mas não sabe como fala. Na linguagem escrita, a criança deve estar atenta ao próprio processo de expressão do pensamento em palavras.

Detenhamo-nos com um pouco mais de detalhes e, em relação a isso, abordamos uma série de estudos relacionados à gramática. Esses estudos resultam interessantes em relação ao que a pedagogia proporciona no domínio dos processos de aprendizagem coletiva. Aqui colocamos uma questão fundamental sobre a natureza do desenvolvimento mental da criança durante a aprendizagem coletiva escolar.

A gramática ocupa um lugar especial na aprendizagem coletiva da criança. [Johann Friedrich] Herbart¹⁵² também chamou a atenção para o fato de que a gramática é uma exceção monstruosa ao sistema geral de disciplinas escolares. Normalmente, as disciplinas escolares, cujo exemplo é a aritmética, distinguem-se pelo fato de, como resultado da aprendizagem coletiva, incutirem na criança habilidades e aptidões que esta não possuía anteriormente. Sabemos que criança chega à escola sem saber multiplicar e dividir e sai dela com o domínio dessas habilidades. Mas como resultado da aprendizagem coletiva da gramática, diz Herbart, não fornecemos¹⁵³ nenhuma habilidade nova: afinal, antes mesmo de ir para a escola, uma criança sabe flexionar, conjugar e construir frases sintaticamente corretas e a gramática não lhe aporta nada novo que não poderia fazer antes. Quando nós, adultos, aprendemos línguas estrangeiras, na verdade, começamos a conjugar e flexionar para aprender a falar corretamente. Mas uma criança de 3 anos já

¹⁵¹ Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) foi um médico, filósofo e psicólogo alemão. É considerado um dos fundadores da psicologia experimental junto com Ernst Heinrich Weber e Gustav Theodor Fechner. Entre seus principais aportes está a criação do primeiro laboratório de psicologia no Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879, assim como a publicação de *Principles of Physiological Psychology* (Princípios de Psicologia Fisiológica, em 1873). [N.T.]

¹⁵² Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Dos doze aos dezoito anos cursou o ginásio, e aos dezoito anos foi aluno de Johann Fichte, na Universidade de Jena. Os estudos mais relevantes de Herbart foram sobre filosofia do espírito, à qual subordinou a maior parte de suas obras, sobretudo *Pedagogia Geral e Esboço de um Curso de Pedagogia*. [N.T.]

¹⁵³ O termo russo utilizado é “даем”. [N.T.]

fala, e, aos 5, domina a declinação e a conjugação. Foi assim que surgiu a ideia de que a gramática é uma coisa vazia e desnecessária, que apenas força a criança a ser escolasticamente sábia.

Enquanto isso, uma propriedade maravilhosa da aprendizagem coletiva da gramática é que se pode ter alguma habilidade, usá-la e não saber que consegue. Pode-se declinar e não saber o que está declinando etc. Em uma de suas comédias, Molière,¹⁵⁴ teve lugar o seguinte: personagem principal soube que fala em prosa pelo professor e que, ao contrário dos poemas, esse método se chama prosa. Uma criança pode falar em prosa, mas não sabe que está falando assim.

Quando se apresenta a questão sobre quais coisas novas uma criança adquire através do estudo da gramática e por que precisa dela, descobriu-se que a gramática desempenha um papel muito significativo no seu desenvolvimento. Se tenho alguma habilidade e não sei que a possuo, utilizo-a de maneira automática. Quando tenho que fazer voluntariamente algo que posso fazer involuntariamente, é muito difícil fazê-lo na ausência de uma situação apropriada.

Permita-me citar experimentos realizados em crianças e pacientes. Muitas vezes, com alguns distúrbios da linguagem oral, surge uma situação em que os pacientes sabem dizer alguma coisa, mas não sabem que podem fazê-lo. No caso de terem que fazer isso voluntariamente, eles não sabem como. O experimento de [Henry] Head¹⁵⁵ mostra isso: quando perguntam a um paciente “Qual é o nome disso”, ele responde: “Não sei qual é o nome dessa caixa”. A pesquisa mostrou que as crianças respondem primeiro às semelhanças e depois às diferenças. A razão desse fenômeno é que as crianças reagem à semelhança sem perceberem isso, enquanto que para responderem à diferença devem estar conscientes. Claparède derivou disso a lei de que o desajuste nos obriga a tomar consciência do que estamos fazendo.

A mesma coisa acontece quando se aprende gramática. A criança conjuga e declina enquanto conversa, mas não sabe o que está fazendo para isso e nem como está fazendo. Portanto, quando precisa fazer voluntariamente a mesma coisa que fez

¹⁵⁴ Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), mais conhecido como Molière, foi um dramaturgo, ator e encenador francês, considerado um dos mestres da comédia satírica. Teve um papel de destaque na dramaturgia francesa, até então muito dependente da temática da mitologia grega. Ele usou as suas obras para criticar os costumes da época. [N.T.]

¹⁵⁵ Henry Head (1861-1940) foi um neurologista inglês que conduziu um trabalho pioneiro no sistema somatossensorial e nos nervos sensoriais. Grande parte desse trabalho foi conduzido nele mesmo, cortando e reconectando nervos sensoriais e mapeando como a sensação retornava ao longo do tempo. A síndrome de Head-Holmes e a síndrome de Head-Riddoch foram nomeadas em sua homenagem. [N.T.]

anteriormente de maneira involuntária, torna-se impossível. Explicaremos isso com outro exemplo: uma série de estudos experimentais demonstraram o que é chamado de “teoria do vidro”, segundo a qual, quando olhamos para um objeto através de um vidro transparente, então, o vidro não é notado. O mesmo acontece com uma criança: quando fala, ela fica tão absorta no assunto e no pensamento que está por trás de suas palavras e das ações que são indicadas por essas palavras, que não percebe as próprias palavras, assim como nós não percebemos o vidro transparente. Toda a atenção da criança está voltada para o que está por trás das palavras. Portanto, a criança não sabe como fala. Tomemos outro exemplo: quase ninguém sabe dizer como se dá um nó em um barbante, mas todo mundo sabe dar um nó. Algo semelhante acontece com a linguagem oral em uma criança. Ela não percebe como fala. Portanto, ela sabe falar quando fala mais ou menos automaticamente. A linguagem escrita exige da criança, como mostramos acima, a construção voluntária da linguagem. Na linguagem escrita, a criança deve prestar atenção em como constrói essa linguagem, ou seja, na linguagem escrita ela deve ver esse vidro transparente.

A enorme discrepância entre a linguagem oral e a escrita é explicada pelo fato de que, na segunda, a criança deve fazer voluntariamente o que, na primeira, faz involuntariamente. Na linguagem escrita, a criança deve prestar atenção não à linguagem em si, mas ao que está por trás das palavras, por trás do vidro. A atenção da criança está tão absorta na construção voluntária do que ela pode fazer involuntariamente que seu significado sofre terrivelmente com isso. Fazer as duas coisas ao mesmo tempo está além de suas capacidades. Acontece que existe uma ligação muito estreita entre o desenvolvimento da linguagem escrita e a aprendizagem coletiva da gramática, de modo que uma das razões mais comuns para o mau desenvolvimento da linguagem escrita é o desconhecimento da gramática. Alguns dos pesquisadores mais entusiasmados que seguem nessa direção dizem que, para uma criança com retardo mental, o problema de dominar realmente a escrita é o problema de dominar realmente a gramática. Quer isso seja verdade ou não, em qualquer caso, existe uma dependência direta e enorme entre o desenvolvimento da compreensão gramatical e o desenvolvimento da linguagem escrita; ou seja, entre a conscientização da criança daquilo que ela própria faz e a construção voluntária da linguagem escrita existe uma relação direta e enorme.

Seria equivocado pensar que apenas a linguagem escrita exige ação voluntária. Qualquer transmissão de pensamentos, que leve em conta um objetivo específico, exige uma ação voluntária. Qualquer relato, embora feito oralmente, é um exemplo de

linguagem voluntária e não de natureza situacional. A atenção daquele que fala deve estar, em grande parte, voltada para o próprio processo de construção da fala, em contraste com aqueles processos em que não pensamos na fala e essa se estrutura dependendo a situação. Muitas crianças, mentalmente bem desenvolvidas, têm dificuldade em recontar oralmente uma história simples, ou seja, são prejudicadas pela construção voluntária da linguagem oral.

Além disso, a linguagem escrita mantém uma relação diferente, diferente da oral, no que é concernente à linguagem interior. Na história do desenvolvimento infantil, a linguagem oral é precursora da linguagem interna. A criança começa a falar em voz alta e só depois a pensar em silêncio. A linguagem escrita se desenvolve imediatamente após a linguagem interna e depende diretamente dela.

Passamos a uma série de estudos que, na idade escolar, estabelecem, em termos genéticos, o fato que se estabeleceu na psicopatologia. Segundo [John Hughlings] Jackson,¹⁵⁶ corroborando a opinião de Head, a linguagem escrita é a chave para a linguagem interior. E, de fato, escrever envolve algum tipo de reflexão sobre o que queremos dizer, ou seja, o nascimento nas nossas cabeças daquilo que queremos dizer. Sabemos que na linguagem oral a fala nunca ocorre em duas filas, é dizer, primeiro formulamos uma frase para nós mesmos e depois a expressamos oralmente. A linguagem escrita requer o funcionamento contínuo da linguagem interna e dela depende diretamente.

Quando uma criança escreve uma carta para um amigo que está em outra cidade, tem que se movimentar em uma situação criada por ela mesma. A criança vê um pedaço de papel e um lápis à sua frente. Ela precisa de motivos muito abstratos e internos para poder escrever; a situação não diz à criança o que ela precisa dizer. Isso requer certa liberdade e o desenvolvimento do tecido semântico da escrita. Além disso, devido à conexão com a linguagem interior, surge uma sintaxe diferente na linguagem escrita e na oral. Explicaremos isso em poucas palavras.

A linguagem interior é mais concisa e sucinta do que a oral, além do que se estrutura de maneira diferente. A linguagem interior é, em sua estrutura sintática, uma fala que utiliza um estilo mais telegráfico. As observações fragmentárias, como se sabe, são agramaticais, quase exclusivamente predicativas, ou seja, consistem apenas em

¹⁵⁶ John Hughlings Jackson (1835-1911) foi um neurologista britânico. É considerado um dos fundadores da neurologia moderna. Ele propunha uma base anatômica e fisiológica organizada hierarquicamente para a localização das funções cerebrais. [N.T.]

predicados. Se tiver que relatar alguma coisa, então na minha frase devo ter um sujeito e um predicado, às vezes uma definição, um acréscimo etc. Quanto à linguagem interior, eu mesmo conheço meus pensamentos, sei o que estou pensando agora, então meu discurso interno consiste em uma cadeia de predicados.

A linguagem escrita é tão extensa quanto possível, enquanto que na linguagem oral podemos falar de forma muito mais breve e sintaticamente menos coerente. Sabemos que há muitas pessoas que falam enquanto escrevem, ou seja, introduzem excessiva abstração tanto na linguagem oral quanto na escrita. A linguagem oral recebe frases curtas e abreviadas. Se nos perguntarem: “Quer um copo de chá? - nunca responderemos: “Não, obrigado, não quero um copo de chá”, responderemos muito mais brevemente. Assim, a linguagem oral ocupa um lugar intermediário entre a escrita e a interna. Uma é uma linguagem mais sintaticamente formalizada, a outra é mais concisa e abreviada. Um aluno que precisa dominar a linguagem escrita se depara com a tarefa de transformar a linguagem mais concisa possível na mais expandida, ou seja, depara-se com uma tarefa cuja dificuldade não se compara ao domínio da linguagem oral.

O processo de traduzir a linguagem interna em escrita é extremamente difícil, porque a primeira é a fala para si mesmo, enquanto a segunda é construída para outra pessoa que deve compreender, mas que não pode ver como escrevo. Estamos falando de uma combinação de atividades que são essencialmente opostas na criança.

Se resumirmos tudo o que foi dito, fica clara a enorme discrepância entre a linguagem oral e a escrita do aluno. Afinal, devemos considerar a linguagem escrita como o processo de emergência de uma nova forma de linguagem, que se mantém em diferentes relações estruturais e funcionais com outras formas de linguagem e que tem suas próprias leis de desenvolvimento.

Agora, nos deteremos em alguns resultados do estudo da leitura para, a partir deles, extrair conclusões gerais. O principal resultado a que nos conduzem as pesquisas modernas no campo da leitura está expresso em três pontos. A primeira posição geral, ou melhor, duas disposições negativas, são as seguintes: assim como a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral em sinais escritos, mas uma nova forma de linguagem que deve se tornar uma aquisição para a criança, a leitura não é a simples tradução de caracteres escritos para a linguagem oral, mas um processo muito mais complexo. O próximo ponto é que a leitura não é um processo inverso, como se supõe em comparação com a linguagem escrita. Binet representou figurativamente a relação entre leitura e escrita como o movimento inverso do mesmo processo, ou seja,

aproximadamente igual à relação entre duas viagens quando na primeira compro uma passagem de Paris a Lyon e na segunda de Lyon para Paris. Na verdade, essa posição não se justifica. Comparada à linguagem escrita, a leitura acaba sendo um processo de ordem completamente diferente, que, independentemente da escrita, a criança deve dominar.

Em primeiro lugar, vamos nos concentrar na natureza da leitura. Existem três características nas quais você precisa se concentrar. A primeira é que a leitura não é o estabelecimento da simples associação entre signos escritos e sons que lhes correspondem. Ela é um processo complexo no qual estão diretamente envolvidas funções mentais superiores, em particular, o pensamento. A leitura desenvolvida e a subdesenvolvida guardam relação com o desenvolvimento de seu pensamento. Essa tese foi comprovada por Thorndike em modelos experimentais. A premissa básica é, segundo Thorndike, que a leitura é um processo muito complexo, que exige a ponderação de cada um dos muitos elementos de uma frase, a sua organização em relações apropriadas entre si, a seleção de alguns dos significados possíveis, a rejeição de outros e a ação combinada de muitas forças para determinar a resposta final. Na verdade, prossegue Thorndike, o ato de responder a uma pergunta simples sobre um texto simples inclui todas as características próprias de uma reflexão típica.¹⁵⁷

Muitas crianças, diz Thorndike, fracassam, em alguns momentos da leitura, não porque compreenderam e memorizaram fatos e princípios sem conseguir organizá-los e utilizá-los ou porque os compreenderam sem alcançar memorizá-los, mas porque não os compreenderam de fato.¹⁵⁸

Thorndike deu às crianças de diversas turmas de escolas americanas uma série de textos simples e depois fez perguntas que indicavam, até que ponto, as crianças entendiam o texto fornecido. A pesquisa mostrou que crianças, em um estágio muito avançado de desenvolvimento que têm excelente compreensão da linguagem oral, apresentam atraso terrível na compreensão de textos simples durante o processo de leitura.

Não apresentaremos todos os resultados do estudo, mas nos deteremos apenas nas conclusões que mostram que o texto mais simples se torna difícil para uma criança entender quando dá excessiva importância a uma palavra na frase e ao longo do texto e subestima o significado de outras. Na linguagem oral, a entonação ajuda nisso. A criança,

¹⁵⁷ Thorndyke. Leitura como raciocínio (Чтение как мышление). [N.A.]. L. S. Vigotski faz referência ao livro em inglês de Thorndyke intitula *Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading* (Leitura como raciocínio: um estudo sobre erros na leitura de parágrafos). Los Angeles: Baltimore Warwick & York, 1917. [N.T.]

¹⁵⁸ Thorndyke. Leitura como raciocínio (Чтение как мышление). [N.A.]

acompanhando os acentos lógicos e o desenvolvimento da entonação, destaca o que está sendo discutido. Na leitura, a criança deve fazer tudo isso voluntariamente em relação a uma situação abstrata que se apresenta em um texto impresso. Tudo isso mostra que compreender um texto envolve manter o peso proporcional adequado das palavras, ou alterar as proporções até que deem um resultado que satisfaça o propósito da leitura. Compreender uma história é como resolver um problema matemático. Consiste em selecionar os elementos certos das situações e combiná-los nas proporções certas, dando a cada um deles o peso, a influência ou o grau de importância certos. Ler histórias ou descrições, diz ainda Thorndike, pressupõe a atividade analítica de pensamento do mesmo tipo e da mesma organização que marca os processos intelectuais superiores.¹⁵⁹ Portanto, a correlação entre os testes de leitura e a resolução de testes de adição verbal e de analogia de Binet e outros, resulta extremamente grande.

A leitura, diz Thorndike, pode ser incorreta ou inadequada devido à falha na reflexão das respostas durante a leitura superficial, em considerá-las, aceitá-las ou descartá-las assim que surgirem. Muitos desses alunos, que dão respostas incorretas às perguntas sobre o que leram, responderiam corretamente se lhes fálássemos dessa forma: “Verdadeiro ou falso: o dia em que uma menina não deve ir à escola é o dia em que a escola funciona? O dia em que a menina não precisa ir à escola é no início do semestre? etc.”¹⁶⁰

Sabemos que podemos ler deslizando pelas linhas e tendo uma noção aproximada do que está sendo dito, sem, no entanto, combinar totalmente cada matiz de pensamento contido em cada frase, assim como sem a necessidade conectar uma frase com a outra. Mas se pode ler de tal maneira que tudo isso seja feito. Esse segundo processo acaba por estar mais estreitamente relacionado com a atividade intelectual superior. Se fizermos uma analogia com a linguagem escrita, podemos dizer que uma criança não entende a leitura da mesma forma que entende a linguagem oral, e, ao ler, deve compreender voluntariamente - para que ela mesma execute ativamente os processos que realiza mais ou menos involuntariamente durante a compreensão normal da linguagem oral. E, portanto, diz Thorndike, na teoria da aprendizagem coletiva não devemos considerar a leitura do livro didático como um trabalho mecânico, passivo e estereotipado, num nível bastante diferente do trabalho de cálculo ou utilização do que foi lido.¹⁶¹

¹⁵⁹ Thorndyke. Leitura como raciocínio. [N.A.]

¹⁶⁰ Thorndyke. Leitura como raciocínio. [N.A.]

¹⁶¹ Thorndyke. Leitura como raciocínio. [N.A.]

Resulta que a leitura requer atividade intelectual; a leitura é mais intelectual, mais consciente, mais voluntária do que a compreensão da linguagem oral. Outros estudos também mostram que o processo de leitura, de aprender a ler, também está íntima e internamente ligado ao desenvolvimento da linguagem interna, ou seja, que sem o desenvolvimento da linguagem interna e sem a capacidade de matizar silenciosamente as palavras que estão sendo lidas para dar-lhes entonação interna, esse processo acaba sendo impossível.

Terminaremos a apresentação do material factual e extrairemos algumas conclusões. Elas seriam mais convincentes e brilhantes se pudéssemos considerar o outro lado com mais detalhes, mas, basicamente, mantêm atualmente a sua validade. O que aprendemos da análise da leitura e da escrita? Sabíamos algo semelhante pela análise das ciências naturais e da aritmética, mas esse é outro lado do desenvolvimento da criança. Descobrimos várias coisas importantes. Iremos formulá-las para discuti-las de forma detalhada e identificar os acertos e erros de cada uma individualmente.

Primeiro, compreendemos que a aprendizagem coletiva da leitura não envolve o estabelecimento de uma cadeia mecânica de habilidades semelhante à aquela quando aprendemos a escrever à máquina, nadar ou jogar tênis. A leitura não representa tais processos de aprendizagem coletiva externa. Por outro lado, compreendemos também que não representa a existência de total coincidência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem coletiva. Vimos que o conteúdo do desenvolvimento de uma criança que aprende a escrever não percorre o mesmo caminho que percorre na escola durante as aulas. Na escola, hoje as crianças viram uma série de letras, amanhã cinco palavras, depois de amanhã leem essas palavras. Surge a questão: o curso do desenvolvimento segue esses estágios da aprendizagem coletiva como uma sombra segue os objetos?

Mostramos, por meio de pesquisas, que a linguagem escrita é mais abstrata do que a oral. Mas será que no processo de aprendizagem coletiva da linguagem escrita na escola aprendemos a abstração, a ação voluntária, a linguagem interior? Entretanto, a criança deve adquirir tudo isso para que a linguagem escrita se torne seu patrimônio. Aqui, os processos de desenvolvimento mostram não coincidir com os processos de aprendizagem coletiva.

O mesmo acontece com a leitura. Se a leitura exige a compreensão de cada palavra, então ensinamos¹⁶² isso a uma criança na sala de aula? Não. A aprendizagem

¹⁶² O termo russo usado por Vigotski foi "учим". [N.T.]

coletiva¹⁶³ tem um conteúdo completamente diferente. Assim, esses estudos mostram que os processos de desenvolvimento pelos quais uma criança deve passar para dominar a leitura ou a escrita não podem, de forma alguma, ser identificados e fundidos com os processos de aprendizagem coletiva no sentido próprio da palavra. Os processos de desenvolvimento de uma criança e os processos de domínio da linguagem escrita e da leitura não se movem como uma sombra atrás do objeto que a projeta.

Consequentemente, no que diz respeito às questões de que falamos até agora, podemos afirmar que são incorretas as três teses seguintes: que os processos de desenvolvimento representam algum tipo de curso diretamente dependente da maturação do cérebro, que o processo de desenvolvimento coincide com o processo de aprendizagem coletiva e que desenvolvimento é maturação mais aprendizagem coletiva. Estamos nos aproximando de uma compreensão diferente da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento. Parece-nos que os processos de aprendizagem coletiva despertam na criança uma série de processos internos do desenvolvimento, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento e dão origem a eles. Contudo, entre o curso desses processos internos de desenvolvimento gerados pela aprendizagem coletiva e o curso dos processos de aprendizagem coletiva escolar, isto é, entre a dinâmica de ambos, não há paralelismo. Portanto, a primeira tarefa da análise pedológica do processo pedagógico, parece-nos, é iluminar o curso dos processos de desenvolvimento mental que são despertados e trazidos à vida pelo curso da aprendizagem coletiva escolar. Por conseguinte, não se trata de constatar, passo a passo, como a atenção e a memória da criança se desenvolveram como base para que a criança se torne capaz de dominar as matérias escolares, mas o esclarecimento dos processos internos de desenvolvimento, como se fossem um raios X daqueles processos de desenvolvimento que são provocados pela aprendizagem coletiva escolar. Em geral, o tema da pesquisa pedológica não é, obviamente, a análise metodológica, mas a análise do desenvolvimento. Se o que esses estudos mostram for verdade, isto é, que uma criança que adquire a linguagem escrita está a adquirir uma forma de linguagem inteiramente nova associada a novas formas complexas de atividade e que essa nova forma de atividade deve ser estabelecida e desenvolvida no processo de aprendizagem coletiva da linguagem escrita, então, obviamente, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é esclarecer passo a passo o ato de aprender, mas analisar aqueles processos de desenvolvimento interno que

¹⁶³ O termo aqui usado por Vigotski foi “обучение”. [N.T.]

são despertados e trazidos à vida pelo curso da aprendizagem coletiva escolar e dos quais depende a eficácia ou ineficácia dos processos de aprendizagem coletiva escolar.

Já dissemos que na escola não se aprende a abstração como tal, não se aprende a ação voluntária como tal. Porém, se fosse possível mostrar, com a ajuda da análise, como o curso da aprendizagem coletiva da linguagem escrita em nossas crianças deu vida a esse processo de desenvolvimento, isso significaria esclarecer ao professor o que se passa na cabeça de uma criança que está aprendendo a ler; isso permitiria ao professor perceber que ele pode julgar a criança não apenas pelas operações concluídas, mas pelo que está acontecendo na mente do próprio aluno durante o tempo em que aprende linguagem, aritmética ou ciências naturais. Conseqüentemente, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico é mostrar para cada disciplina e para cada segmento da aprendizagem coletiva o que se passa na cabeça da criança durante o processo de aprendizagem coletiva. Analisar pedologicamente a aprendizagem coletiva de aritmética não significa que seja necessário explicar a lição, as regras de adição etc., significa que é necessário analisar o que não está na disciplina de aritmética, por exemplo, verificar se a criança sabe subtrair e somar pelo sistema decimal e, ao mesmo tempo, não tem ideia desse sistema (esse é ponto chave).

É geralmente aceito que quando uma criança compreende qualquer um dos conceitos comumente conhecidos, por exemplo, dos estudos sociais ou das ciências naturais (por exemplo, para entender o que é o estado gasoso de uma substância e ser capaz de responder a essa pergunta) esta já é, para ela, uma palavra com sentido. Acreditava-se que, no momento em que a criança consegue expressar seus pensamentos, o processo de desenvolvimento se completa. A investigação mostra que, nesse momento, o processo de desenvolvimento apenas começou, que esse é apenas o ponto de partida para o futuro desenvolvimento do conceito.

Só podemos dizer pela observação como se desenvolve o conceito na criança. O estudo mostra que o desenvolvimento dos conceitos científicos em uma criança coincide, em parte, com os conceitos cotidianos, mas em parte também difere deles. Conseqüentemente, a tarefa do pedólogo, ao analisar as ciências naturais, não é verificar em uma aula específica o que chegou à criança, o que não chegou a ela, o que ela entendeu e o que não entendeu, mas mostrar quais são os principais fundamentos que adquire o processo interno de desenvolvimento dos conceitos em uma determinada área; que uma criança deve fazer sob a influência da aprendizagem coletiva das ciências naturais, dos estudos sociais etc. Parece-nos que uma definição diferente da análise pedológica do

processo pedagógico leva a outras conclusões práticas metodológicas; esclarece o que o professor deve esperar da análise pedológica e o que deve ser feito em relação a essa análise. É essa a ajuda que deve ser estruturada de forma um pouco diferente de quando se baseia no atendimento simples e direto a cada segmento ou fragmento individual do processo pedagógico.

Agora formularemos a hipótese principal que o resultado das pesquisas parece estabelecer como as reais relações que existem entre o processo de aprendizagem coletiva e os processos de desenvolvimento infantil. Sabemos duas coisas: em primeiro lugar, que a linguagem escrita é, relativamente falando, uma nova aquisição, ou seja, uma nova função que a criança deve dominar e que só é adquirida no processo de desenvolvimento. Não pode ser adquirida no simples processo de aprendizagem coletiva.

Em segundo lugar, sabemos que a linguagem escrita não pode desenvolver-se em qualquer idade, mas que todas as áreas da aprendizagem coletiva de que falei – a escrita, a leitura, a gramática - giram constantemente, como que em torno do seu eixo, em volta dos novos desenvolvimentos da idade escolar. Sabemos, não por acaso, que a linguagem interior surge na idade escolar, e se verifica que, tanto a leitura como a linguagem escrita, acabam por girar em volta desse polo da linguagem interior. Percebemos que o desenvolvimento das funções mentais superiores é fundamental na idade escolar. Não é acidental que as novas funções da leitura e da escrita girem em torno do caráter voluntário das ações. Sabemos que na idade escolar a criança passa para um novo estágio no desenvolvimento dos significados das palavras, ou seja, dos conceitos. Não é aleatório que o domínio dos conceitos das ciências sociais e ciências naturais se torne possível para uma criança precisamente nesse estágio.

Portanto, não porventura, a natureza de todos esses processos de aprendizagem coletiva escolar exige processos de desenvolvimento que giram todos em torno do eixo das novas formações da idade escolar, ou seja, das mudanças centrais que ocorrem na idade escolar.

A tese seguinte é que a aprendizagem coletiva só se torna genuína quando está à frente do desenvolvimento. Se a aprendizagem coletiva utiliza apenas funções já desenvolvidas, estamos lidando com um processo semelhante à aprendizagem coletiva em uma máquina de escrever. Vamos esclarecer a diferença entre uma criança aprender a escrever à máquina e aprender a linguagem escrita. A diferença entre os dois é que começar a escrever à máquina não me permitirá chegar ao nível superior, embora possa obter uma qualificação profissional. A criança, por sua vez, não só adquire habilidades,

mas toda a estrutura de suas relações e a linguagem muda, de inconsciente passa a ser consciente, de habilidade em si à habilidade para si. A aprendizagem coletiva dessa criança só será boa se abrir o caminho ao desenvolvimento.

Iniciamos por afirmar que a linguagem escrita de um aluno é muito pobre, que um aluno de 9 anos de idade escreve como fala uma criança de 2 anos. Um aluno com domínio da gramática difere de outro que não tem domínio, não porque um saiba escrever e o outro não, mas porque um se move em uma estrutura de conhecimentos diferente da do outro. O primeiro tem uma atitude completamente diferente em relação à sua própria linguagem e, conseqüentemente, em relação ao principal meio de formação do pensamento, que é a linguagem. A linguagem escrita requer da criança funções pouco amadurecidas. Essas funções são formadas no processo de aprendizagem coletiva da escrita. Isso só se tornou possível para a humanidade quando a linguagem escrita foi inventada. Portanto, a boa aprendizagem coletiva é aquela que vai à frente do desenvolvimento.

Há razões suficiêntes para acreditar que o papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento da criança é criar a zona de desenvolvimento possível.

O professor, no processo de aprendizagem coletiva, cria uma série de embriões, ou seja, incita à processos de desenvolvimento, que devem completar seu ciclo para dar frutos. Incutir na criança um pensamento novo, no sentido literal da palavra, contornando os processos de desenvolvimento, é impossível; só é possível acostamá-la a atividades externas, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento possível, ou seja, para gerar uma série de processos de desenvolvimento interno, são necessários processos de aprendizagem coletiva escolar corretamente organizados.

ALGUMAS REFERÊNCIAS DA OBRA¹⁶⁴

- JAMES, W. *Fala para professores*. Nova York: Norton, 1958.
- KOFFKA, K. *O crescimento da mente*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1924.
- KÖHLER, W. *A mentalidade dos macacos*. Nova York: Parcourt, Brace, 192s.
- MCCARTHY, Dorothea. *O desenvolvimento da linguagem da criança pré-escolar*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1930.
- PIAGET, J. *Pensamento e Linguagem*. Nova York: Meridian Books, 1955.
- PIAGET, J. *Tratado de psicologia experimental: Psicofisiologia do comportamento*. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 3, 1969, 163p.
- PIAGET, J. *Tratado de psicologia experimental: Aprendizagem e memória*. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 4, 1969, 300p.
- THORNDIKE, E. L. *Psicologia da aprendizagem*. Nova York: Teachers College Press, 1914.
- THORNDIKE, E. L. *Psicologia da aritmética*. New York: The Macmillan Company, 1922. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197198>
- THORNDIKE, E. L. *Leitura como raciocínio: um estudo sobre erros na leitura de parágrafos*. Los Angeles: Baltimore Warwick & York, 1917.
- THORNDIKE, E. L. *Principios do ensino baseados na psicologia*. Moscou, 1925.

¹⁶⁴ Incorporadas ao livro pelos tradutores.