



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA
Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil
Repercussões no campo educacional

Zoia Ribeiro Prestes

Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA
Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil
Repercussões no campo educacional

ZOIA RIBEIRO PRESTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor

Brasília, fevereiro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA

Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil

Repercussões no campo educacional

ZOIA RIBEIRO PRESTES

ORIENTADORA: ELIZABETH TUNES

Banca:

Profa. Dr^a Elena Ivanovna Beliakova (Universidade Federal da Cidade de Tcherepovets, Rússia)

Profa. Dr^a Tatiana Gueorguievna Mariz (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ)

Profa. Dr^a Patrícia Corsino (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ)

Profa. Dr^a Cristina M. Madeira Coelho (Universidade de Brasília/UnB)

Profa. Dr^a Elizabeth Tunes (Universidade de Brasília/UnB)

Profa. Dr^a Patrícia Lima Martins Pederiva (Universidade de Brasília/UnB) (suplente)

*Ser um verdadeiro russo, ser plenamente russo,
não significa senão ser irmão de todos os homens*

Dostoievski

*À Altamira Rodrigues Sobral ou Maria do Carmo Ribeiro ou Maria Prestes
minha mãe, um exemplo de caráter e de valentia*

A Luiz Carlos Prestes, meu pai, ausência presente no meu caminhar

*À Capitolina Mirrailovna Kulakova, professora que me ensinou a falar, escrever, ler e
amar a língua russa*

À Rosa Maria Batista ou Rosa Baiana, amiga de todos os momentos

A Octávio, marido e companheiro que com seu amor ilumina meus passos

*À Dianne e à Anna Cecília, minhas filhas, com quem aprendo diariamente o que é
viver*

Agradecimentos

Ao entrar no Museu de Carlos Scliar, em Cabo Frio, há dois anos atrás, li em uma das paredes da casa a frase ***Devo tudo a todos***. Naquela época havia terminado o primeiro ano do doutorado. Mas não esqueci a frase, pois ela me impressionara pela precisão de um agradecimento com tão poucas palavras.

Hoje, escrevendo este agradecimento, veio-me à mente aquela frase de Scliar. Pensei em todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, acompanharam a feitura deste trabalho. Não posso esquecer ninguém, mas será necessário um pouco de paciência para chegar ao fim da lista que é bastante extensa.

Mãe, Octávio, Dianne e Anna Cecília, Rosa Baiana, Beth e Bob, Larissa e Ravi, Gabi e Tarzan, Thiago e Maria, Gisela, Elena Beliakova, Maria Helena, Sandra, Cristina, Alexandra, Guíta Lvovna, Lena e Guenadi Kravtsovi, Dmitri Leontiev, Roberto Bartholo, Tatiana Mariz, Terezinha Licks, Tereza e Pedro, Patrícia e João, Luiza, Alice e Marta, Elisângela e Matheus, Carla, Alice e Maria Lúcia, Elza e Dona Myrthes, Ingrid e Yasmin, Penélope e Vinícius, Carol, Yara, Jaqueline, Marina e Oktai Dorogovi, Luzinete, Cecília e Ivan, Nanda, Carla e Rafael, Marco Lucchesi, Paulo Bezerra, Yuri, Elena e Alexandre Zhebit, Fernanda, Cida, Roseana, Corina, Rose, Amaiza, Violeta, Aidê, Helena, Valéria, Ana Maria, Kerison e Helena, Léa, Núbia e Tadeu, Patrícia Corsino, Tania e Igor, Sacha e Pedro, Sara Marta, Tereza Saldanha, Elizabete Andrade, Jordana, Janine, Erik e Davi, Dr. Gantois e Gustavo, Maria Cecília, Claudenília.

DEVO TUDO A TODOS VOCÊS!

Sumário

<u>***</u>	9
<u>Resumo</u>	11
<u>Apresentação</u>	15
<u>Introdução</u>	21
<u>I – Os dias e o século</u>	27
<u>II – A intenção é memória</u>	58
<u>III - Os dilemas da tradução</u>	71
<u>IV – Dos dilemas aos suplícios</u>	95
<u>V – Quando não é a mesma coisa</u>	109
<u>Os livros</u>	112
<u>Psirrologuia iskusstva</u>	112
<u>Pedagoguitcheskaia psirrologuia</u>	122
<u>Michlenie i retch</u>	128
<u>As coletâneas</u>	135
<u>As edições soviéticas e russas</u>	136
<u>As edições brasileiras</u>	140
<u>Vigotski precisa de um Anjo Gabriel?</u>	147
<u>Afinal, que zona é essa?</u>	168
<u>Fala virou linguagem</u>	176
<u>Instrução virou aprendizagem</u>	184
<u>A título de conclusão</u>	190
<u>Anexos</u>	204
<u>Anexo 1</u>	204
<u>Anexo 2</u>	205

<u>Anexo 3.....</u>	<u>210</u>
<u>.....</u>	<u>210</u>
<u>Anexo 4.....</u>	<u>211</u>
<u>Anexo 5.....</u>	<u>213</u>
<u>Anexo 6.....</u>	<u>215</u>
<u>Anexo 7.....</u>	<u>224</u>
<u>Anexo 8.....</u>	<u>245</u>
<u>Anexo 9.....</u>	<u>246</u>
<u>Anexo 10.....</u>	<u>253</u>
<u>Anexo 11.....</u>	<u>263</u>
<u>Anexo 12.....</u>	<u>285</u>
<u>Anexo 13.....</u>	<u>291</u>
<u>Anexo 14.....</u>	<u>296</u>

* * *

Sinto-me estrangeira no Brasil. Estrangeira no país em que nasci. Seria o local em que nascemos um simples acaso? Tendo a pensar que sim e vivo me perguntando: sou uma russa brasileira ou uma brasileira russa?

Quando nasci, meus pais me deram o nome Zoia. O nome soava, e ainda soa, um tanto e quanto estranho aqui no Brasil. Muitos brasileiros ainda teimam em acentuar meu nome e dizer Zóia. Por favor, não façam isso, pois ele deve soar Zoia, com o **[o]** fechado mesmo. Orgulho-me muito do meu nome. Afinal, a homenagem é a uma guerrilheira e acho que no fundo existe uma guerrilha dentro de mim...

Quando tinha 7 anos, fui morar na União Soviética. Da janela do apartamento em que residíamos avistava-se a Praça Vermelha. Lá, meu nome era muito comum e me senti praticamente em casa. Com minha aparência de russa (herança holandesa de minha avó materna), falando o russo sem sotaque e com o nome russo poucos acreditavam na minha origem brasileira.

Ao chegarmos a Moscou, eu e meu irmão caçula Yuri aprendemos rapidamente a falar o russo. Ao percebermos que ninguém mais em casa entendia o que falávamos, passamos a nos comunicar em russo. Era a nossa diversão: falar e ninguém entender o que estávamos falando. Minha mãe, muito atenta, interveio com rapidez e acabou com a nossa brincadeira, proibindo-nos de falar russo dentro de casa. Então, nos escondíamos embaixo da mesa para exercitar a língua nova que então soava bem engraçada em nossos lábios. Mas devo reconhecer que com essa atitude, minha mãe conseguiu que nós todos não esquecêssemos do português.

Considero-me hoje uma pessoa bilíngue. Ainda tenho dúvidas sobre a minha língua materna. Aprendi a falar em português, mas aprendi a ler e escrever primeiro em russo. Adorava as aulas de língua russa com a nossa professora particular, Capitolina. E é nela que me inspiro quando hoje assumo o papel de ensinar a língua de Puchkin.

Certa vez, em sala de aula, na escola em que estudava em Moscou, a professora fez um ditado com 50 palavras. Queria saber se havíamos aprendido a ortografia de algumas palavras russas. Ao fim, recolheu as folhas e corrigiu no mesmo instante. Minha surpresa foi ter recebido a folha sem correção alguma, havia grafado todas as palavras todas corretamente. A professora sorriu para mim e disse: "Você escreve muito melhor em russo do que a maioria dos seus colegas russos." E chamou a atenção dos meus colegas para o fato de eu, uma estrangeira, ter sido a única na turma que não escrevera uma palavra

sequer de forma errada. Meus colegas zombaram: “Estrangeira? Ela já é russa, professora.” Acho que, naquele instante, ocorreu o meu nascimento na Rússia e com a benção dos colegas que, pouco tempo antes, hostilizavam-nos por sermos estrangeiros.

Lembrando desse caso, retornei à minha infância, adolescência e juventude. Aliás, é isso que fiz o tempo todo ao longo dos estudos no doutorado. Escrever este trabalho foi voltar no tempo e me vinham à mente pequenos fragmentos de acontecimentos que marcaram a minha vida.

Considerada exótica, a língua russa está em mim muito mais forte do que o português. Muitas vezes é a ela que recorro para compreender algum termo. Ainda tenho dificuldades no português, mas nada além das que minhas colegas brasileiras têm. Escrever este trabalho em português é uma tentativa de superar essas dificuldades, de vivenciar profundamente a estrutura da língua portuguesa. Provavelmente, eu me expressaria bem melhor em russo. Mas escrevo em português, e, desta vez, sem traduzir do russo, o que venho fazendo há mais de 10 anos.

Resumo

No presente trabalho examinamos a atividade de tradução, compreendendo-a como um processo de criação em que o tradutor é um servidor da verdade do autor e suporte da alteridade deste. Não se trata, pois, de fidelidade ao texto, mas de lealdade ao homem que se faz presente no texto. As palavras do autor iluminam o leitor e devem continuar a fazê-lo quando vertidas em outra língua. De outro modo, se adulteradas, dois atos de violência são cometidos simultaneamente: contra o autor e contra o leitor, pois as palavras do autor formam um campo enevoadado que tornam curta a visão do leitor.

Para realizar o trabalho, tomamos traduções de obras do pensador soviético Lev Semionovitch Vigotski como emblemáticas e, com base na análise de traduções feitas no Brasil, procuramos demonstrar como certos equívocos e descuidos na tradução constituem adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorcem seriamente suas ideias.

Para a elaboração da tese, procedemos a um amplo levantamento bibliográfico, assim como realizamos um trabalho de cotejamento textual de edições brasileiras e estrangeiras. Foi necessário também o aprofundamento de conceitos apresentados por Vigotski, o que foi feito por meio de pesquisas em fontes russas sobre a trajetória de publicações de alguns de seus textos, de entrevistas com seus familiares e com alguns estudiosos russos da teoria histórico-cultural.

Discutimos as opções de alguns tradutores de textos de Vigotski e analisamos a trajetória de algumas de suas obras na União Soviética, na Rússia e no Brasil. Com base no exame detalhado de alguns conceitos basilares de sua teoria, apresentamos e justificamos algumas sugestões alternativas de tradução, bem como procuramos mostrar que algumas adulterações intencionais na tradução de obras de Vigotski escondem-se sob um véu ideológico quase imperceptível para o leitor.

Finalmente, com base em fatos, documentos e depoimentos, trazemos algumas informações inéditas no Brasil sobre a trajetória profissional de Vigotski, destacando, entre elas, a sua relação com Aleksei Nikolaievitch Leontiev e a importância deste para a psicologia soviética, ao contribuir para a elaboração e o desdobramento da teoria histórico-cultural.

Palavras-chaves: tradução, teoria histórico-cultural, Vigotski

Abstract

The present work is about rendering, understood as a creation process in which the translator is a servant of the author's truth and also a support of his otherness. Therefore, the translation is not comprehended as a matter of fidelity to the text, but as a matter of loyalty to the person who wrote the text. The words written by the author shed light to the reader and must keep doing it when translated to another language. Otherwise, if the words are tampered with, two acts of violence are committed simultaneously. One act is against the author and the other is against the reader since the author's words become shrouded in mist and limit the reader's comprehension.

In this work, we consider translations of works by Lev Semionovitch Vygotsky as emblematic. Based on the analysis of some Brazilian Portuguese translations we argue that some misunderstandings and oversights are corruptions of fundamental concepts of his theory and ideas.

We preceded a comprehensive bibliography survey and we also collated texts in different languages. In addition, it was needed to deepen the concepts presented by Vygotsky through search in Russian sources about the history of his published texts, interviews with his family and some Russian experts of historical-cultural theory.

We analyze the path of some of the Vygotsky's works in Soviet Union, Russia and Brazil and we discuss some translation choices of selected translators of Vygotsky. We also examine some basic concepts of Vygotsky's theory in order to suggest and justify some alternative rendering for them. In addition, we reveal some intentional corruption in translations of Vygotsky's work which are hidden by an ideological bias almost imperceptible to the reader.

Finally, this work also presents some new information in Brazil about Vygotsky's professional life based on facts, documents and testimonies, with emphasis on his relationship with Aleksei Nikolaievitch Leontiev, an important soviet psychologist who gave substantial contribution to the development of the historical-cultural theory.

Key words: translation, historical-cultural theory, Vygotsky

Résumé

Dans la présente étude, nous avons examiné l'activité de la traduction, compris comme un processus de création dans lequel le traducteur est un serviteur de la vérité de l'auteur et le support de cette alterité. Ce n'est pas le cas de la fidélité au texte, mais de la fidélité à l'homme qui se fait présent dans le texte. Les paroles de l'auteur illuminent le lecteur et devraient continuer à le faire lorsque elles sont versées dans une autre langue. Autrement, si les paroles sont mal traduites, trompées, deux actes de violence sont commis à la fois: contre l'auteur et contre le lecteur, parce que les mots de l'auteur deviennent (fabriquent) un champ brumeux qui réduit la vision du lecteur.

Pour faire ce travail, nous prenons des traductions du penseur soviétique Lev Semionovitch Vigotski comme emblématiques et, basé sur l'analyse des traductions effectués au Brésil, nous cherchons à montrer comment certains malentendus et corruptions de traduction résultent en des adultérations des concepts fondamentaux de sa théorie et changent sérieusement ses idées.

Pour élaborer cette thèse, nous avons effectué une large recherche bibliographique, ainsi comme nous avons fait un travail de comparaison (critique) textuelle des éditions brésiliennes et étrangères. C'était également nécessaire un approfondissement des concepts présentés par Vigotski, ce qui a été fait par une recherche dans des sources russes sur la trajectoire des publications des certains de ses écrits, par des entretiens avec les membres de sa famille et avec certains savants russes de la théorie historique-culturelle.

Nous avons discuté des choix de certains traducteurs de Vigotski et analysé la trajectoire de certaines de ses oeuvres dans l'Union Soviétique, la Russie et le Brésil. Basé sur l'examen détaillé des concepts fondamentaux de sa théorie, nous avons présenté et justifié des suggestions alternatives pour la traduction, de même façon que nous avons cherché à montrer que certaines adulterations intentionnelles dans la traduction de Vigotski se cachent derrière une voile idéologique presque imperceptible pour le lecteur.

Enfin, appuyé sur des faits, des documents et des entrevues, nous apportons certaines informations nouvelles au Brésil sur la trajectoire professionnelle de Vigotski, en remarquant, entre eux, sa relation avec Alexei Nikolaevich Leontiev et son importance pour la psychologie soviétique, pour avoir contribué à la élaboration et au développement de la théorie historique-culturelle.

Mots-clé: traduction, théorie historique-culturelle, Vigotski

Резюме

В настоящей работе мы анализируем процесс перевода, понимаемый как процесс творческий, в котором переводчик - выразитель правды автора и его индивидуальности. Сущность перевода состоит в верности не букве, но духу произведения, в верности автору, неизменно присутствующему в тексте. Слова автора высвечивают смысл, который он хочет донести до читателя в своём произведении, и этот смысл должен быть сохранён в переводе. В противном случае, неверно выбранные слова затемняют смысл произведения, не дают читателю разобраться в его сути. Таким образом одновременно совершаются сразу два преступления: против автора и против читателя.

В своём исследовании мы опираемся на бразильские переводы произведений советского учёного Льва Семёновича Выготского, которые очень символичны, и пытаемся доказать, что некоторые ошибки и неточности в переводе изменяют фундаментальные понятия теории Выготского, что серьёзнейшим образом искажает его идеи. При написании диссертации был проведен широкий библиографический опрос, а также сравнительный анализ переводов бразильских и иностранных изданий. Возникла также необходимость углубления понятий, предложенных Выготским, что и было сделано после исследования русских источников и публикаций некоторых текстов, интервью с членами семьи Выготского и некоторыми учеными, занимающимися культурно-исторической теорией. Мы исследуем причины, определяющие выбор работ Выготского для перевода, и анализируем судьбу его произведений в Советском Союзе, России и Бразилии.

На основании тщательного анализа некоторых фундаментальных понятий теории Выготского, мы предлагаем альтернативные предложения перевод некоторых его произведений и доказываем его справедливость, а также хотим показать, как некоторые преднамеренные ошибки в переводе работ Выготского прячутся под почти незаметной для читателя идеологической вуалью.

Наконец, опираясь на факты, документы и свидетельства, мы представляем никогда ранее не публиковавшуюся информацию о профессиональной деятельности Выготского, особо отмечая его отношения с Алексеем Николаевичем Леонтьевым, выдающимся советским психологом, который внёс большой вклад в разработку и дальнейшее развитие культурно-исторической теории.

Ключевые слова: перевод, культурно-историческая теория, Выготский

Apresentação

Lev Semionovitch Vigotski – pensador soviético - é um nome, atualmente, bem conhecido no Brasil, principalmente no meio acadêmico da pedagogia e da psicologia. Vigotski faz-se presente no mundo com obras editadas e publicadas nas mais diferentes línguas – inglês, francês, italiano, espanhol, alemão, japonês, português, húngaro, dinamarquês, entre outras. Como um intelectual brilhante, Vigotski falava várias línguas e lia, no original, trabalhos de estudiosos franceses, alemães, americanos, ingleses e, muitas vezes, traduzia para o russo trechos que citava em suas obras. Por isso, muitas vezes, trechos de trabalhos de outros estudiosos transcritos em seus textos não correspondem exatamente aos que estão nas traduções para o russo das obras desses autores por ele citados. Isso já aponta para uma questão que é abordada no presente trabalho – o que é traduzir?

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise de obras de Lev Semionovitch Vigotski traduzidas no Brasil e demonstrar como certos equívocos na tradução de alguns conceitos apresentados por esse pensador influenciaram na compreensão de suas ideias. Além de amplo levantamento bibliográfico, foi realizada uma comparação textual de edições brasileiras e estrangeiras; um aprofundamento de conceitos apresentados por Vigotski; pesquisas em fontes russas sobre a trajetória das publicações dos textos; além de entrevistas com familiares de Vigotski e alguns estudiosos russos da teoria histórico-cultural.

O trabalho apresenta também algumas questões relativas à teoria da tradução, as opiniões de estudiosos do assunto, assim como de tradutores, numa tentativa de articular ideias de autores que apontam para os dilemas da atividade de tradutor. Nesse sentido, empreende-se um esforço para assumir uma posição diante de um quadro polêmico sobre a possibilidade da tradução.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro traz informações sobre o contexto histórico à época de Vigotski. Conhecer detalhadamente o ambiente no qual este viveu e trabalhou ajuda a perceber como suas ideias não cessaram com sua morte prematura. O segundo capítulo aborda, além do episódio de um suposto “rompimento” entre L.S.Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, a chegada das obras de Vigotski no Brasil e os modos de apropriação das mesmas. No capítulo terceiro, além do exame dos dilemas da tradução e da descrição de uma breve história da atividade de traduzir, são aprofundados

alguns conceitos teóricos. O capítulo quatro apresenta o pensamento de alguns teóricos que irão fundamentar a discussão sobre a análise da atividade do tradutor.

O quinto e último capítulo resgata a trajetória das obras de Vigotski na União Soviética, na Rússia e o Brasil; trata de equívocos e distorções acarretados por algumas traduções das obras de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e apresenta as implicações desses equívocos na interpretação do seu pensamento no campo educacional.

A título de conclusão estão algumas considerações fundamentais para os que estudam o pensamento daquele que foi chamado de o Mozart da psicologia.

Para o desenvolvimento e a elaboração do trabalho foram cotejadas versões de obras de Vigotski traduzidas para o português e para outros idiomas (principalmente, para o inglês e espanhol). Compararam-se também publicações e edições da mesma obra em países de mesma língua. Posteriormente, realizou-se a análise das traduções, evidenciando e criticando os erros encontrados, bem como apresentando e justificando alternativas.

Vale destacar que o propósito é também discutir e comparar novas possibilidades de traduções para as obras originais de Vigotski na tentativa de apresentar, em português, um texto que deixe Vigotski mais perto do leitor brasileiro para que a sua obra possa ser estudada, compreendida e interpretada com maior rigor. Como ensina José Paulo Paes:

Não há tradução definitiva. Outras traduções de um mesmo original, mais apuradas, mais bem-sucedidas, ou mais conformes ao espírito dos tempos – a empresa tradutória não está imune à ação corrosiva da História – podem eventualmente surgir depois para, cada qual por sua vez, ou todas juntas, passarem a representar esse estado possível, única maneira de existência de uma obra em idioma estrangeiro (PAES, 1990).

Gostaria de ressaltar que este trabalho contou com a dedicação e o esforço de um grupo de pesquisadoras, todas orientadas da Professora Elizabeth Tunes, que, ao longo dos estudos e discussões das obras de Vigotski, passaram, mesmo sem conhecerem o idioma russo, a desconfiar dos termos usados nas traduções. Com certeza, a seriedade no debate das ideias de Vigotski e a permanente referência ao contexto de sua época, assim como as informações sobre como se deu a sua produção teórica, auxiliaram na busca de termos mais precisos.

O idioma russo pertence ao grupo das línguas eslavas que não são escritas em caracteres latinos, mas possuem algumas letras que se assemelham ao latim. Este alfabeto é chamado de cirílico, nome recebido em homenagem a Cirilo, Apóstolo, que, com seu irmão Metódio, levou aos eslavos, no século IX, a doutrina cristã.

Uma importante especificidade da língua russa é o valor fonético de cada letra. Como exemplo, as vogais russas têm o som pleno somente nas sílabas tônicas, modificando-se o som em sílabas átonas. Mas a sílaba forte em russo não segue uma regra fixa e por isso deve-se observar a tonicidade de cada palavra, que muda também de acordo com as declinações. Um dicionário da língua russa diz:

Na língua russa a sílaba tônica é móvel, não está relacionada com uma determinada sílaba da palavra, como, por exemplo, no francês, em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Em muitas palavras, em função de condições históricas do desenvolvimento da língua, a tonicidade da palavra russa é instável (UCHAKOV e OJOGOV, s/d, p. XI).

Algumas vogais e consoantes no alfabeto cirílico não existem no nosso alfabeto. Por isso, adota-se uma regra de transliteração específica que para o leitor, às vezes, pode parecer excessiva quanto à presença de consoantes. Por considerar importante que, para compreender melhor o pensamento do autor, é necessário um mergulho não só na sua trajetória, no seu contexto de vida e nos seus escritos, mas também em sua língua, os títulos dos trabalhos são transliterados antes de serem traduzidos entre parênteses. Considera-se importante saber como soa o título no original, pois em muitas referências bibliográficas os trabalhos estudados, por não estarem traduzidos para o português, aparecem dessa forma.

Uma vez que não há uma regra oficial no Brasil para a transliteração do russo para o português (veja-se, por exemplo, o caso da letra **щ** transliterada ora com **[sch]**, ora com **[chtch]** (ver tabelas abaixo). Chama-se atenção especialmente para a transliteração das seguintes letras: **х = [rh]** (quando no início ou no final da palavra) e **х = [rr]** (quando no meio da palavra); **ч = [tch]**; **ц = [ts]**; **ш = [ch]**; **щ = [sch]**. Além disso, a letra **е** foi transliterada apenas como **e [e]** em todos os casos e não somente em alguns, o que frequentemente ocorre nas traduções.

Outra consideração importante é a forma em que aparecem os nomes russos. Na Rússia, os nomes seguem uma tradição antiga. O primeiro nome da pessoa é escolhido pelos pais. O segundo (patronímico) é formado a partir do primeiro nome do pai. Por exemplo, o filho de Semion tem o patronímico Semionovitch, a filha de Lev tem o patronímico

Lvovna. Então, Lev Semionovitch Vigotski significa que Lev é filho de Semion Vigotski. Por sua vez, Guita Lvovna Vigodskaia significa que Guita é filha de Lev Vigotski.

O ALFABETO RUSSO					
Num.	Letras		Se pronuncia aproximadamente como:	Denominação da letra	
	Impressas	Manuscritas			
1	А а	<i>А а</i>	a em "casa"	a	
2	Б б	<i>Б б</i>	b em "boneca"	bé	
3	В в	<i>В в</i>	v em "vida"	vé	
4	Г г	<i>Г г</i>	g em "gato" (nunca como em "gema") em "dedo"	gué	
5	Д д	<i>Д д</i>	d	dé	
6	Е е	<i>Е е</i>	ye espanhol em "yerma" (v. lição 4)	yé	
7	Е е	<i>Е е</i>	yo espanhol em "yo" (v. lição 4)	yo	
8	Ж ж	<i>Ж ж</i>	j em "jaca" (v. lição 8)	jé	
9	З з	<i>З з</i>	z em "zebra"	zé	
10	И и	<i>И и</i>	i em "irmão"	i	
11	И и	<i>И и</i>	i em "meio" (v. lição 4)	i breve	
12	К к	<i>К к</i>	c em "cacáu"	cá	
13	Л л	<i>Л л</i>	l em "laço" (v. lição 2)	êl	
14	М м	<i>М м</i>	m em "mar"	ém ("m" duro)	
15	Н н	<i>Н н</i>	n em "nada"	ên	
16	О о	<i>О о</i>	o em "ontem"	o	

Num.	Letras		Se pronuncia aproximadamente como:	Denominação da letra	
	Impressas	Manuscritas			
17	П п	<i>П п</i>	p em "pai"	pé	
18	Р р	<i>Р р</i>	r em "hora"	ér	
19	С с	<i>С с</i>	ss em "osso"	éss	
20	Т т	<i>Т т</i>	t em "tudo"	té	
21	У у	<i>У у</i>	u em "urubu"	u	
22	Ф ф	<i>Ф ф</i>	f em "fumo"	éf	
23	Х х	<i>Х х</i>	j espanhol em "ejemplo"	khá	
24	Ц ц	<i>Ц ц</i>	ts (v. lição 7)	tsé	
25	Ч ч	<i>Ч ч</i>	tch em "tcheco" (v. lição 9)	tché	
26	Ш ш	<i>Ш ш</i>	sh inglesa em "ship" (v. lição 8)	shá	
27	Щ щ	<i>Щ щ</i>	ch em "chale" (v. lição 9) v. lição 10	shtchá	
28	Ъ ъ	<i>Ъ ъ</i>	i (pronúncia de Portugal) em "tia" (v. lição 7) v. lição 10	sinal duro ou de separação iery ou i duro	
29	Ь ь	<i>Ь ь</i>		sinal brando	
31	Э э	<i>Э э</i>	é em "ela"	"ê" invertido	
32	Ю ю	<i>Ю ю</i>	yu espanhol em "yuca" (v. lição 4)	yu	
33	Я я	<i>Я я</i>	ya espanhol em "ya" (v. lição 4)	ya	

Tabela 1: Alfabeto russo com indicação de pronúncia e de denominação das letras apresentado no livro **Exercícios de língua russa**, de RRAVRONINA, S. e CHIROTCHENSKAIA, A. de 1979.

Tabela de Transliteração do Russo para o Português

Alfabeto Russo	Transcrição para Registro Catalográfico ou Lingüístico	Adaptação Fonética para Nomes Próprios
А	A	A
Б	B	B
В	V	V
Г	G	G, Gu antes de e, i
Д	D	D
Е	E	E, Ié
Ё	Io	Io
Ж	J	J
З	Z	Z
И	I	I
Й	I	I
К	K	K
Л	L	L
М	M	M
Н	N	N
О	O	O
П	P	P
Р	R	R
С	S	S, SS (intervocálico)
Т	T	T
У	U	U
Ф	F	F
Х	Kh	Kh
Ц	Ts	Ts
Ч	Tch	Tch
Ш	Ch	Ch
Щ	Chтч	Chтч
Ъ	..	
Ы	Y	Y
Ь	'	
Э	É	É
Ю	Iu	Iu
Я	Ia	Ia

Tabela 2: Sugestão de transliteração do alfabeto cirílico apresentado em **Caderno de literatura e cultura russa**, nº 1, São Paulo, março de 2004, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p. 393.

Introdução

A primeira edição do romance *Doutor Jivago* (escrito entre 1945 e 1955), do escritor, poeta e tradutor russo Boris Pasternak (1890-1960), foi publicada em italiano e não em russo. Enquanto Pasternak escrevia seu livro “mais importante” (BORISOVA e PASTERNAK apud PASTERNAK, 1994, p. 448), a União Soviética vivia a época sombria do stalinismo. Muitos amigos do escritor estavam presos, outros estavam sendo assassinados. A literatura, assim como as outras artes, sofria com a censura. A leitura das duas primeiras partes do romance *Doutor Jivago* aos amigos, em 9 de setembro de 1946, organizada na casa do autor, em Peredelkino, ocorreu no mesmo dia em que era publicada uma resolução da União dos Escritores Soviéticos (UES), no jornal *Pravda*, acusando Pasternak de ser “um autor sem ideologia e distante da realidade soviética” (PASTERNAK, 1994, p. 459). Alguns dias depois, A.A. Fadeev, presidente da UES, avisa num discurso: “A poesia sem ideologia e apolítica de Pasternak não pode servir de ideal para os herdeiros da grande poesia russa.”

Foi um aviso que profetizou o destino dessa obra de Pasternak. Assim que terminou o livro, em maio de 1956, ele recebeu a visita de Sérgio D’Angelo, membro do Partido Comunista Italiano e colaborador da rede italiana de rádios. Durante a visita, Pasternak entregou-lhe um exemplar dos manuscritos de *Doutor Jivago*, que nunca foi devolvido, repassando-o às mãos do editor, também italiano, Giangiacomo Feltrinelli. Rapidamente, Feltrinelli comunicou em carta ao autor que estava procurando um tradutor para publicar o romance em italiano. Pasternak respondeu que ficava feliz com a tradução do seu romance, porém pediu que o editor aguardasse até que fosse publicado pelas revistas soviéticas, pois, caso a edição italiana se antecipasse às soviéticas, “sua situação ficaria tragicamente difícil” (PASTERNAK, 1994, p. 479).

Para não caracterizar censura e evitar ao máximo os boatos sobre o livro, os órgãos soviéticos resolveram publicar uma edição do romance com a tiragem de 3.000 exemplares. Isso num país que editava livros com tiragens acima de 100 mil exemplares! (ver anexo 1). Porém, a primeira edição de *Doutor Jivago* saiu em italiano, pela Editora Feltrinelli, que passou a ser a detentora dos direitos autorais da obra até os dias de hoje. A partir do italiano o livro começou a ser traduzido para vários outros idiomas, até mesmo em edições “piratas” para o russo. Uma dessas edições caiu nas mãos de Pasternak que, em carta a uma amiga, reclamou: “A edição do romance em russo está repleta de erros lastimáveis. O texto é praticamente outro, não é o meu.” (PASTERNAK, 1994, p. 481). Somente em 1978, as

tentativas dessa amiga de publicar o romance no ocidente, a partir dos originais entregues a ela pelo próprio autor, ainda em 1957, obtiveram sucesso. Na Rússia, o texto original foi publicado em grande tiragem somente em 1988.

A história do romance *Doutor Jivago* é singular e revela elementos que demonstram a importância de levar em consideração, ao estudarmos um autor, a época, a condição de criação de suas obras, além de trazer um exemplo, que me parece único na história da literatura mundial, quando o próprio autor tem em suas mãos uma tradução para a sua língua materna do original de um de seus livros. Pasternak, além de escritor e poeta, era tradutor e sua tradução de *Hamlet*, de Shakespeare é, até hoje, considerada pela crítica russa uma das melhores.

Foram diversos os motivos que me levaram a enveredar pelos caminhos da tradução. Na maioria das vezes, o fator econômico prevalece entre as pessoas que se dedicam a essa tarefa. Como diz um dos mais notáveis profissionais da arte de traduzir, José Paulo Paes: “Iniciei-me nesse tão necessário quão menosprezado ofício levado pela necessidade econômica.” (PAES, 1990, p. 5). E, mais à frente, no mesmo livro, revela que Manuel Bandeira também se dedicou à tradução por questões de sobrevivência (PAES, 1990).

No meu caso, foi um pouco mais que isso. Em 1985, ao retornar para o Brasil, após residir durante 15 anos na União Soviética, revoltei-me contra as exigências que uma universidade federal brasileira apresentou-me para que eu tivesse o diploma de graduação em Psicologia e Pedagogia Infantil reconhecido em terras brasileiras. A rebeldia custou-me caro e não consegui validar meu diploma no Brasil até 1999. Assim, não podia me candidatar a vagas de trabalho na minha profissão. Por isso, utilizando-me do conhecimento de uma língua considerada “exótica”, dediquei-me a traduções técnicas da língua russa sem precisar comprovar, por meio de um documento oficial, que detinha esse conhecimento. Mas, antes disso, tentei traduzir alguns textos que considerava importantes e que gostaria que algumas amigas, que me perguntavam sobre a teoria de Vigotski, recém-chegada ao Brasil, conhecessem. O que mais me chamava a atenção era a idolatria por Vigotski. Não conseguia compreender, pois na URSS¹ apesar de ser um dos fundadores da psicologia soviética, jamais tivera o destaque que estava tendo no Brasil. Essas traduções foram feitas sem muita preocupação, ou seja, não havia de minha parte nenhum interesse em publicá-

¹ União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – país que integrava 15 repúblicas socialistas (Lituânia, Letônia, Estônia, Moldávia, Ucrânia, Quirquístão, Tadjiquístão, Turcomenistão, Armênia, Geórgia, Bielorrússia, Azerbaijão, Rússia, Uzbequistão, Cazaquistão).

las, apesar de algumas amigas repetirem dezenas de vezes que, por ter formação em pedagogia e psicologia, eu seria uma pessoa habilitada para transfundir os textos de Vigotski para o português. Porém, não me sentia segura na língua de chegada, havia muito ainda a aprender para poder redigir corretamente um texto em português.

No entanto, a partir daquele longínquo 1985, passei a fazer traduções do russo. De início, pensei em fazer um curso de português, porém preferi seguir o conselho do meu pai e dediquei-me à leitura da literatura brasileira. O Velho dizia que “é lendo que se aprende a escrever”; então, foi o que fiz. Ainda hoje não tenho a mesma intimidade, ao escrever em português, que tenho com o idioma russo e sei que são enormes os desafios para aprimorar o texto na língua portuguesa. Mas, já posso me orgulhar de alguns trabalhos realizados. Foram muitos e em diferentes áreas, até enveredar pelo caminho da tradução literária, que até hoje é a que mais prazer me proporciona.

Por longos 12 anos, estive afastada da área de educação. Somente após conseguir o reconhecimento do diploma de graduação em educação infantil, em 1999, iniciei minha carreira oficial de educadora, no Brasil. Convidada a ocupar o cargo de Gerente do Programa de Educação Infantil na Fundação para a Infância e Adolescência da Secretaria de Ação Social do Estado do Rio de Janeiro, comecei a conhecer mais de perto as instituições que atendem às crianças de até 6 anos. Foi uma experiência gratificante. Logo depois, fui aprovada em dois concursos para professor, no município e no estado do Rio.

Com minha mudança para Brasília, tive a oportunidade de conhecer a Universidade de Brasília (UnB) e de trabalhar como professora substituta na Faculdade de Educação. Aqui, na UnB, encontrei interlocutores importantes que me ajudaram a aprofundar minhas reflexões a respeito da psicologia soviética e, particularmente, sobre Vigotski. Minhas indagações eram compartilhadas por colegas, que me procuravam para tirar dúvidas sobre como algumas questões eram realmente abordadas no original russo. Percebi, então, a necessidade de reler o que tinha estudado em Moscou e a pesquisar sobre as obras de Vigotski na Rússia, após a extinção da URSS. Foram muitas e importantes as descobertas que fiz.

Uma delas foi que, em 1996, saiu na Rússia a biografia de Vigotski escrita por sua filha, Guita Lvovna Vigodskaja. O livro traz muitos detalhes desconhecidos, até então, sobre a trajetória do pensador russo. Sua filha relata que, ao elaborar a bibliografia dos trabalhos de Vigotski no início dos anos 70, encontrou diversos números de revistas que haviam

publicado artigos dele e que tinham sido retiradas as páginas correspondentes ao seu texto. No lugar havia um carimbo com os dizeres: “Retiradas de acordo com a *Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema do Comissariado do Povo para Instrução*” (ver a tradução desta *Resolução* no anexo 2).

Um caso, no mínimo curioso, foi relatado por Guita na palestra proferida na abertura das *Primeiras Leituras em homenagem a Vigotski*, em 2000, organizadas no Instituto Vigotski por iniciativa da Sociedade Vigotski. Esse evento é anual e conta com a participação de estudiosos da teoria histórico-cultural dos mais diferentes países. A filha de Vigotski contou que textos de seu pai não foram arrancados somente das revistas que encontrou, mas também de um livro de Freud, cuja introdução à edição soviética havia sido escrita por ele. Vale dizer que no livro de Freud Vigotski foi também censurado na época e o leitor russo não teve acesso à introdução. O interessante, diz Guita, é que esse livro permaneceu intocável, mas as páginas da introdução foram arrancadas. “Então – diz ela – para o leitor soviético daquela época, Freud era menos perigoso, menos nocivo do que Vigotski” (2001, p.9).

Somente em 1955, mais de vinte anos após a morte de Lev Semionovitch Vigotski, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev empreendem esforços para a publicação e republicação dos trabalhos dele. A pedologia² ainda pertencia ao vocabulário proibido. Então, Luria teve a ideia de substituir a palavra *pedologia* por *psicologia infantil*. Assim foi feito e os trabalhos começaram a ser reeditados e publicados.

Um caso singular é o livro *Michlenie i retch*, traduzido para o português sob o título *Pensamento e Linguagem*³ (Martins Fontes, 1987, 1ª edição, tradução de Jefferson Luiz Camargo) ou *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Martins Fontes, 2001, tradução de Paulo Bezerra), último livro de Vigotski. Durante a preparação da obra para publicação, na União Soviética, foi sugerido por um censor que fosse retirado o capítulo *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, pois entrava em contradição com o estudo de Stalin sobre linguística - *Marksism e voprosi iazikoznania (Marxismo e questões da lingüística)*, de 1950. A.R.Luria estava pronto a concordar, pois o importante para ele era que o livro fosse publicado e divulgado. Então, Guita Lvovna pediu a ele que escrevesse a

² Do grego: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (Dicionário Houaiss)

³ Esse foi o título adotado no Brasil na primeira edição, de 1987, feita com base em uma edição americana resumida organizada por E.Hanfmann e G.Vakar e traduzida do inglês para o português por Jefferson Luiz Camargo. Em 2001, numa edição completa e na tradução direta do russo feita por Paulo Bezerra, o livro saiu com o título *A construção do pensamento e da linguagem*. Em comunicação pessoal (2007), Paulo Bezerra disse que alterou o título para diferenciar sua tradução da versão que foi publicada nos EUA e trazida para o Brasil. Num capítulo específico, irei tratar não só do título, mas também de problemas existentes nas traduções para o português, levando em conta as traduções para o inglês e o espanhol.

introdução, falando que o autor não teve a felicidade de conhecer os estudos de Stalin e também não era um materialista convicto. Assim, o capítulo não foi cortado (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996).

Atualmente, Vigotski é cada vez mais publicado em seu país. Muitos originais estão sendo resgatados e apresentados na íntegra. As introduções, agora, são escritas para explicar ao leitor os possíveis erros das edições anteriores, que, com certeza, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do pensamento do autor.

Isso aconteceu na Rússia, país que lê as obras de Vigotski no original. No Brasil, o mundo acadêmico começou a ter acesso a trabalhos de Vigotski, aproximadamente, a partir dos anos 80. Em grande parte, seus trabalhos são traduzidos do inglês para o português e chegam ao país por intermédio de estudiosos norte-americanos. Um dos primeiros livros traduzidos é uma versão resumida sob o título *Pensamento e Linguagem*. Os autores não disfarçam a atitude violenta e prepotente e apresentam seus argumentos para os cortes feitos.

A primeira edição de *Pensamento e Linguagem* apareceu alguns meses após a morte de seu autor. Ao preparar o livro para publicação, Vigotski tentou juntar ensaios avulsos num todo coerente. Muitos deles haviam sido escritos anteriormente, e alguns haviam sido publicados; outros foram ditados durante a fase final de sua doença. **O livro não é muito bem organizado** – talvez por ter sido preparado às pressas – o que torna um tanto difícil a apreensão imediata de sua unidade interna essencial. **Algumas discussões são repetidas quase que palavra por palavra em capítulos diferentes**, quando não no mesmo capítulo; numerosas digressões polêmicas fazem com que o desenvolvimento das ideias seja um tanto obscuro.

(...) **Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vigotski, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido.** A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões.

Embora nossa tradução mais compacta pudesse ser considerada uma versão simplificada do original, sentimos que a condensação aumentou a clareza e a legibilidade do texto, sem qualquer perda quanto ao conteúdo do pensamento ou à informação factual (VIGOTSKI, 2005, p. XVII, grifos meus).

Ou seja, além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América.

Ainda hoje não me sinto à vontade para traduzir um texto de Vigotski sem a colaboração de alguém que transite no campo da psicologia no Brasil. Faltam-me termos e conceitos que podem esclarecer o que Vigotski quis dizer. Por isso, admiro tradutores que tiveram a coragem de traduzi-lo, mas não posso deixar de registrar o pouco cuidado que alguns tiveram em determinados trechos dos livros que traduziram.

I – Os dias e o século⁴

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A.N.Leontiev, a sua personalidade. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.

Todavia, essa tarefa quase sempre está longe de ser fácil, simples e isenta de riscos. Isso vale, especialmente, para aqueles que viveram e criaram em épocas de fortes turbulências históricas e sociais. É esse o caso de Lev Semionovitch Vigotski. Sua vida e carreira apresentam-nos, segundo as palavras de Kozulin “uma notável e sugestiva qualidade literária, que amiúde lembra a vida dos heróis da literatura de Thomas Mann, Herman Hesse ou Boris Pasternak” (1994, p. 13), numa espécie de síntese dos temas fundamentais da vida intelectual do século XX.

O final do século XIX e início do século XX são bastante conturbados no mundo. Na Rússia, em 1905, ocorre a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista. Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Sovietes na Rússia. O processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado⁵, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras.

As obras de Marx começaram a entrar na Rússia muito antes da Revolução de 1917. Em março de 1872, a primeira edição russa de *O capital* cai nas mãos da censura tsarista, que em seu parecer afirma que “muito poucas pessoas na Rússia a lerão, e ainda menos a compreenderão” (FIGES, 1999, p. 192). A decisão de não proibir a obra pegou de surpresa

⁴ Trechos do presente texto estão no artigo *Ressonâncias de um passado*, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, nº 136, de 2009.

⁵ A iniciativa de construir uma cidade que defendesse a Rússia dos ataques dos suecos foi do tsar Pedro, o Grande (1672-1725). Ele governou a Rússia entre 1682 e 1721 e transferiu a capital de Moscou para São Petersburgo, em 1721. Ao longo dos anos, a cidade teve diferentes nomes: Petersburgo (séculos XVIII-XIX), Petrogrado (1914-1924) e Leningrado (1924-1992). Após o fim da União Soviética, a cidade voltou a adotar (após plebiscito popular) o nome original - São Petersburgo.

os editores, pois qualquer obra que expusesse as “doutrinas nocivas do socialismo e comunismo” tinha de ser proibida. Aconteceu até mesmo com *Ética*, de Spinoza, com *Leviatã*, de Hobbes, com *Filosofia da história*, de Voltaire e *História da moral européia*, de Lecky (Idem).

Assim, *O Capital* de Marx foi lançado na Rússia. Foi a primeira edição estrangeira do livro, apenas cinco anos depois da tiragem original de Hamburgo e quinze anos antes de sua primeira publicação inglesa. Ao contrário das expectativas de todos, inclusive do autor e dos censores, a obra levou a Rússia a fazer a revolução russa mais cedo do que qualquer outra sociedade ocidental à qual se dirigia (FIGES, 1999, p. 193)

A Revolução de Outubro de 1917 desencadeou um processo revolucionário não só na Rússia, mas também nas repúblicas e regiões vizinhas. A queda do Império Tsarista era inevitável.

Com a instalação do poder dos Sovietes, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. E isso, num país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa; com uma indústria débil (KONDER, 2000); arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas. Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também emigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência.

Acho que o socialismo é um mar, no qual devem desaguar como córregos todas essas revoluções separadas, um mar de vida, um mar de originalidade. Um mar de vida, eu disse, mas me refiro à vida como é vista nos quadros, vida transformada pelo gênio, vida enriquecida com criatividade. Mas agora as pessoas resolveram testá-la não em livros, mas em si próprias, não na abstração, mas na prática (PASTERNAK, 2007, p. 211).

Com a vitória da Revolução Socialista, os meios acadêmicos na Rússia começaram a responder às exigências do novo tempo, buscando estabelecer uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. São feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem.

Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

A Revolução de 1917 pôs na ordem do dia muitos desafios para o novo governo, principalmente na área de educação. Um dos pontos do *Programa Russkoi Sotsial-Democratitsheskoi Partii (Programa do Partido Social Democrático Russo)*, mesmo antes da Revolução, aprovado em seu 2º Congresso, em 1903, estabelecia como prioridade a organização de creches em fábricas e outras empresas, onde trabalhavam mulheres (KONSTANTINOV, 1982).

Uma questão latente era mudar o papel da mulher na sociedade. Em inúmeros trabalhos, Lenin trata o assunto como um dos mais importantes para a construção de uma sociedade igualitária. É interessante destacar que a condição da mulher na sociedade era atrelada à ampliação da rede de atendimento às crianças. Ao declarar que na nova sociedade socialista a mulher adquire sua liberdade e abandona seu papel de submissão ao homem, pois a igualdade já havia sido conquistada pelo menos na legislação, alerta-se que ela realmente só poderá tornar-se um ativo membro da construção da nova sociedade se puder contar com os instrumentos de sua libertação: os jardins de infância, as lavanderias e os refeitórios públicos (LENIN apud CHABAIEVA, 1980, p. 16-17).

Nos primeiros dias após a revolução, o governo dos trabalhadores e camponeses aprovou os princípios socialistas de organização da sociedade. Foi decretada a expropriação da propriedade privada, o fim da propriedade sobre a terra, o fim dos títulos de nobreza e instituída a denominação comum “cidadãos da república Russa”; foi declarada a liberdade de crença, a separação da igreja do estado e da escola da igreja, assim como declarada a igualdade entre mulheres e homens. Na *Declaratsia prav narodov Rossii (Declaração dos direitos dos povos da Rússia)* (CHABAIEVA, 1980, p. 38), de 2 de novembro de 1917, foi anunciado o livre desenvolvimento e total igualdade de todas as nacionalidades da Rússia. São também abolidos

os poderes do governo provisório e criados os Comissariados do Povo. O Segundo Congresso dos Sovietes aprova, em 26 de outubro de 1917, o decreto *Ob obrazovanii rabotchego i rhestianskogo pravitelstva* (*Sobre a criação do governo dos trabalhadores e camponeses*) e nomeia Anatoli Vassilievitch Lunatcharski, Comissário do Povo para Instrução. No dia 9 de novembro de 1917, é instituída a Comissão Governamental de Educação e, em 30 de maio de 1918, decreta-se a transferência das instituições de ensino e formação para a gestão do Comissariado do Povo para Instrução.

Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantia da vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender às crianças. Se no ano letivo de 1914/1915 havia, na Rússia Tsarista, 105.534 escolas, o número saltou para 118.398 escolas no ano letivo de 1920/1921 (KONSTANTINOV, 1982). Até a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) havia na Rússia tsarista mais de 2 milhões e meio de crianças abandonadas. A situação agravou-se ainda mais durante a guerra, nos anos de intervenção e da guerra civil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas. A experiência de Anton Semionovitch Makarenko em uma colônia para crianças abandonadas na Ucrânia tornou-se referência para os profissionais da educação.

No mesmo dia da instituição da Comissão Governamental de Educação, criou-se o departamento de educação pré-escolar. A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem. Existem registros de dados estatísticos sobre o atendimento às crianças pequenas e seu rápido crescimento. Em 1923, havia 913 instituições que atendiam a 44.164 crianças; em 1927, já eram 1.373 instituições atendendo a 70.930 crianças (LEVIN-CHIRINA e MENDJERITSKAIA, 1947).

A partir da criação do Comissariado do Povo para Instrução, logo após a tomada do poder, alguns documentos importantes foram publicados sobre a proteção das crianças e sobre os sistema de ensino e instrução. Em 16 de outubro de 1918, por exemplo, o documento *Osnovnie printsipi edinoi trudovoi shkoli* (*Os princípios básicos da escola única laboral*), apresentado pela Comissão para Instrução, define a unificação das escolas e diz:

Um princípio muito importante de renovação da escola é a individualização da instrução. A individualização deve ser entendida, por parte dos professores, como a análise das

capacidades e especificidades do caráter de cada aluno e a adaptação do professor às necessidades dos alunos, assim como a análise do que a escola oferece-lhes e exige deles (CHABAIEVA, 1980, p. 55).

Durante a década de 20, todos os esforços deveriam estar voltados para as tarefas postas na ordem do dia pela Revolução. No entanto, o país vivia nessa época o período de transição, quando ainda “existiam lutas intestinas e caos interno” (LUNATCHARSKI, 1988, p. 208). A formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país. Por isso, o “mundo pensante” gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à “luz do dia”; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as questões urgentes a serem resolvidas.

É exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (IAROCHEVSKI, 2007). Esses estudos começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a “velha escola”, pois “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais” (LUNATCHARSKI, 1988, p. 209, grifos do autor).

Embora Iarochovski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo histórico-cultural, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs. É uma das melhores definições é dada por A.N.Leontiev: “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, P. 25). O próprio Vigotski, no trabalho *Problema culturnogo vozrasta (O problema da idade cultural)*, parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, em outras palavras, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos. Trazendo como exemplo a aritmética primitiva e a aritmética cultural, Vigotski diz que, se nos compararmos em termos da aritmética cultural, então, todos que passaram pela escola, possuem algumas habilidades para resolução de problemas; não haverá grandes diferenças

nas funções no campo da aritmética cultural. Porém, no campo da aritmética primitiva, haverá diferenças bem maiores do que nas culturais. Isso ocorre porque cada forma de comportamento cultural é, num certo sentido, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, uma forma adequada de adaptação a esse tipo de comportamento (VIGOTSKI, 2002).

Apesar de reconhecer o termo histórico-cultural com o qual se referencia a teoria de Vigotski, Iarochovski faz uma dura crítica a A.N.Leontiev, quando esse afirmou, num artigo que prefaciou o primeiro volume da coleção de obras reunidas daquele autor, que a “categoria central para a filosofia marxista deve ser a atividade humana orientada para o objeto”. É verdade que A.N.Leontiev constata que “o próprio termo atividade orientada para o objeto não é encontrado em suas (Vigotski) obras, mas tal era o sentido objetivo de seus trabalhos, tais eram também seus intentos subjetivos” (LEONTIEV apud RUBINSTEIN, 2007, p. 668). Iarochovski diz que não pode dizer nada a respeito dos intentos subjetivos de Vigotski e que, como historiador, pode somente dispor de textos que lhe foram acessíveis para pesquisa e afirma: “Nos textos de Vigotski não só não há o termo ‘atividade orientada para o objeto’, mas neles também está ausente o conjunto de ideias unido, por Leontiev, a esse termo” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 23). Mais adiante, podemos ler uma rápida menção do historiador ao suposto “rompimento” entre A.N.Leontiev e Vigotski e que, segundo ele, deu-se exatamente em função da “reorientação de Leontiev para o complexo de ideias a que se refere” e completa: “Leontiev explicou da seguinte forma o falso apego de L.S.Vigotski à categoria atividade orientada para o objeto: ‘A primeira forma de expressão dessa categoria na psicologia era a teoria histórico-cultural de Vigotski.’” Iarochovski discorda de A.N.Leontiev e finaliza sua crítica dizendo que, mesmo sabendo que a expressão histórico-cultural é a que se associa ao nome de Vigotski, quem quiser encontrá-la nas obras de Vigotski dificilmente será bem-sucedido e o mesmo vale para o termo “psicologia marxista” (IAROCHEVSKI, 2007). Entretanto, cabe tecer aqui uma crítica a Iarochovski. Tendo sido A.N.Leontiev uma pessoa muito próxima a Vigotski, ele é parte da história e seu depoimento e sua opinião têm imenso valor histórico para todos aqueles que querem compreender a trajetória de personalidades do porte de Vigotski. No mínimo, Iarochovski precisaria apresentar alguma interpretação a respeito da posição de A.N.Leontiev, pois este não é um historiador, mas parte da história.

Em relação à expressão atividade orientada para o objeto podemos concordar com Iarochovski em parte. Realmente, não há, nas obras de Vigotski, menção a essa expressão exatamente como tal, mas é difícil negar que o papel da atividade no desenvolvimento

psíquico do homem era um dos focos das investigações desse pensador, reconhecidamente marxista e preocupado em aprender com o método de Marx como se constrói uma ciência, como abordar a investigação do psiquismo (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996). Sem dúvida, em diferentes trabalhos, Vigotski destaca a importância da atividade e um claro exemplo é o trabalho de 1930 *Orudie i znak v razvitii rebionka (O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança)*, no qual o termo atividade já está presente: “A criança ingressa no caminho de colaboração, socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa. A socialização do intelecto prático leva à necessidade de socialização não só dos objetos, mas também das ações.” E mais adiante, conclui: “a própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo” (VIGOTSKI, 2002, p. 843).

Em outros trabalhos importantes, reunidos no 5º volume de *Sobranie Sotchinenii (Obras Reunidas)* sob o título *Osnovi defektologii (Fundamentos da defectologia)*, há várias referências de Vigotski ao termo atividade. É importante destacar que os textos foram escritos e publicados em anos diferentes, ao longo do período compreendido entre 1924 e 1934. Por exemplo, no texto que compõem o primeiro capítulo da coletânea, escrito em 1924 – *Defekt i kompensatsia (O defeito e a compensação)* – ao se referir ao caráter final dos atos psicológicos, Vigotski diz que o direcionamento desses atos para o futuro já estão presentes nas formas mais elementares do comportamento e que a escola de Pavlov, ao estudar o mecanismo do reflexo de objetivo, revela que nas formas simples do comportamento há a orientação para uma finalidade, já existe a atividade racional. Vigotski diz que Pavlov denomina de mecanismo de reflexo de objetivo a atividade racionalmente direcionada, ou seja, a que tem relação com o futuro, é o “reflexo da vida” (VIGOTSKI, 1983, p. 44).

Um trabalho mais tardio de Vigotski – *Problema umstvennoi otstalosti (O problema do retardo mental)* -, publicado pela primeira vez em 1935, que também está em *Fundamentos da defectologia*, é outro exemplo claro de que Vigotski tinha uma preocupação teórica com a atividade. O texto, teoricamente denso, parte da crítica à visão intelectualista nos estudos do retardo mental, que procuravam a explicação para o retardo no intelecto, sem considerar as relações mais amplas que possui com a vida psíquica (VIGOTSKI, 1982). Portanto, seria necessário investigar, nas crianças com retardo mental, a relação que existe entre esse defeito e os distúrbios da vida psíquica, entre eles, os afetivos. Vigotski aponta que o trabalho de K.Lewin foi um dos primeiros que tentou elaborar sistematicamente a teoria dinâmica do retardo mental. Porém, se a teoria intelectualista centrava o problema no intelecto, a de Lewin atribuía o problema aos distúrbios da vontade e do afeto. Vigotski, no entanto, destaca que o mais importante deveria ser compreender a ligação entre os vários

aspectos da vida humana e o retardo mental, isto é, a relação e dependência que existe entre os defeitos afetivos e também os intelectuais das crianças com retardo mental. Por essa razão, é a unidade afeto e intelecto – partes da unidade que é a consciência – o que mais interessa nesse estudo, pois não existiriam, para ele, dois tipos de dinâmica, independentes do caráter das funções que são postas em movimento pelos processos dinâmicos, nem dois tipos de atividades, independentes dos sistemas que estão em sua base. Existem, sim, duas unidades de funções dinâmicas: o pensamento e a atividade real.

Sabemos que os dois tipos de atividade – pensamento e ação real – não representam dois campos separados um do outro por um abismo; na realidade, na realidade viva, encontramos a cada momento a passagem do pensamento para a ação e da ação para o pensamento. (VIGOTSKI, 1983, p. 249)

Vigotski apóia-se numa expressão de Lenin para dizer que o grau de desenvolvimento é o grau de transformação da dinâmica do afeto, da dinâmica da ação real em dinâmica do pensamento. Lenin, em seu trabalho *Materializm i empiriocrititsizm (Materialismo e empirocriticismo)* diz: “Da contemplação viva para o pensamento abstrato e dele à prática – eis o caminho dialético do conhecimento da verdade” (LENIN, 1972). Para Vigotski o caminho da contemplação para o pensamento abstrato e dele para a ação prática é o caminho de transformação da dinâmica rígida e pouco móvel da situação numa dinâmica do pensamento móvel e fluida, e uma transformação inversa dessa última numa dinâmica da ação prática direcionada racionalmente e livre (VIGOTSKI, 1983, 252).

Com esses breves exemplos percebe-se que o conceito de atividade parecia ter alguma importância para Vigotski no desenvolvimento de seus estudos. E pode-se afirmar que é nessas ideias que se apóia a teoria de atividade orientada para o objeto de A.N.Leontiev, pois é de Vigotski a afirmação de que a atividade realiza a vida. Essa questão será posteriormente retomada e aprofundada.

O psicólogo e filósofo Vasilii Vasilievitch Davidov (1930-1998) não tem dúvidas de que Vigotski tinha interesse em estudar a atividade e afirma que o conceito aparece em vários de seus trabalhos. Como exemplo cita trechos do livro *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)* em que Vigotski formula a lei genética de desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Qualquer função psíquica superior surge no desenvolvimento da criança duas vezes – primeiramente,

como uma atividade coletiva, social e depois como uma atividade individual, como um procedimento interno do pensamento da criança (VIGOTSKI apud DAVIDOV, 2008).

O filho de A.N.Leontiev, Aleksei Alekseievitch Leontiev, em seu livro *Deiatelni um (Mente ativa)* diz que não pretende entrar na polêmica e traz as palavras do filólogo russo Lev Vladimirovitch Cherba (1880-1944):

Não gosto de discutir com as opiniões diferentes; considero que, se fundamentei bem a minha opinião, então, por isso, sofrem todas as pessoas que não concordam com ela (LEONTIEV, 2001, p. 134).

Assim, A.A.Leontiev diz que prefere recorrer ao próprio Vigotski para comprovar sua tese e menciona o artigo *Problema kulturnogo razvitiia rebionka (O problema do desenvolvimento cultural da criança)*, de 1928, no qual, segundo ele, ao referir-se tanto ao natural quanto ao cultural, Vigotski usa a palavra comportamento, mas quando fala somente do cultural, fala em atividade (Idem, p.135).

Quanto ao termo psicologia marxista, no trabalho *Istoritcheski smisl psirrologuitcheskogo krizissa (O sentido histórico da crise psicológica)*, escrito em 1927 e divulgado somente em 1982, Vigotski faz uma maravilhosa defesa de por que razão não denominar a psicologia soviética de psicologia marxista e reafirma que o que mais interessa a ele no marxismo é o método. No final do trabalho, após uma análise aprofundada da crise que a psicologia vivia, Vigotski diz que era necessário analisar a psicologia em sua relação com o passado sem negá-lo, mas apoiando-se nele; que a psicologia não podia desejar da história um nome limpo e plano e sim um nome sobre o qual “repousa a poeira dos séculos”.

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (VIGOTSKI, 2002, p. 114).

Vigotski não deixa dúvidas de que para ele a psicologia como ciência iria se tornar marxista na medida em que se tornasse verdadeira, científica e completa, dizendo que é exatamente nisso que se deve trabalhar e não empreender tentativas de conciliá-la com a teoria de Marx. E mais, ele defende que se diga simplesmente psicologia e que é melhor

explicar com outros epítetos as tendências e as escolas, separando o que é científico do que não o é: a psicologia do empirismo, da teologia, da ideologia e de tudo aquilo que grudou nessa ciência ao longo dos séculos, como no casco de um navio (VIGOTSKI, 2002, p. 120).

As biografias científicas de L.S.Vigotski, A.N.Leontiev, A.R.Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia. A teoria histórico-cultural, nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante.

As pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são interiorizados, transformados em recursos interiores efetivos (em “patrimônio”, como o próprio Vigotski denomina) da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana (LEONTIEV, 1981).

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem.

Os primórdios da trajetória intelectual de Lev Semionovitch Vigotski coincidem com a Revolução Socialista de 1917 e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil e as consequências dessa para a vida de milhões de crianças. Seu compromisso com a educação social é evidente e alguns documentos atestam que, já formado e ainda em Gomel, ocupou cargos importantes não só em instituições de educação, nas quais lecionou, mas também em órgãos do Comissariado do Povo para Instrução, em sua região. Além disso, existem registros de seu compromisso com as tarefas lançadas pelo poder dos Soviéticos que estabelecia como meta a formação do homem novo, o homem da nova sociedade socialista (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996).

Ainda muito jovem Vigotski foi acometido de tuberculose, doença de que vem a falecer em 11 de junho de 1934, com 38 anos incompletos. Em seu curto período de vida trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de psicologia histórico-cultural.

A atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, ela contém dois elos principais e constituintes: o objeto e o procedimento. Os processos psíquicos e as funções psíquicas adquirem a mesma estrutura no ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo, na estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a função de procedimento, de “ferramenta” psicológica, de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental e o método proposto por ele para o estudo psicológico foi denominado de método de dupla estimulação (LEONTIEV, 1983, p.24).

Do mesmo modo que a obra, a vida e a carreira de Vigotski são também cercadas de enigmas e informações desencontradas⁶. Em biografias publicadas sobre o autor existem discrepâncias a começar pela cidade em que nasceu - diz-se que nasceu em Gomel (KOZULIN, 1994, p. 24), mas diz-se também que nasceu em Orcha, cidade próxima a Minsk, capital da Bielorrússia (LURIA, 1979; 1984; LEVITIN, 1980). Então, não é de se estranhar que discrepâncias existam em aspectos mais fundamentais para a compreensão de suas ideias.

⁶ Ver anexo 7 *A linha do tempo da trajetória de L.S.Vigotski*, segundo as biografias de G.S.Vigodskaja e T.M. Lifanova (1996) e de M.G. Iarochovski (2007).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, em Orcha, mas sempre considerou Gomel como sua cidade natal, pois foi para lá que seus pais se mudaram quando era ainda um bebê (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996). Foi em Gomel que residiram até se mudarem para Moscou, onde o futuro cientista seria convidado a trabalhar; foi também em Gomel que conheceu a mulher com quem se casaria e teria duas filhas, Guita e Assia; foi lá que redigiu a primeira versão de duas primeiras grandes obras *Tragedia o Gamlete, printse datskom (A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca)* e *Pedagoguitcheskaia psirrologia. (Psicologia Pedagógica)*.

Vigotski não frequentou a escola primária. Com a educação e a instrução recebidas em casa, conseguiu ingressar direto na 6ª série do ginásio masculino de Gomel (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 32), após prestar os exames referentes ao conteúdo das primeiras cinco séries. No ginásio, segundo recordações de seus colegas, destacava-se não só pela altura, uma cabeça acima de seus colegas, mas pelo conhecimento que tinha, porém nunca se gabava disso; era comunicativo e muito respeitoso (Idem).

Segundo a biografia escrita pela filha de Vigotski, o pai de Lev percebeu muito cedo o interesse do filho pela filosofia. Por isso, um dos primeiros livros com o qual o presenteou foi *Ética*, de Spinoza. Portanto, Vigotski leu um livro que estava proibido na Rússia Tsarista. Não é um livro comum; as ideias de Spinoza irão guiar as suas buscas na psicologia e em muitos dos seus trabalhos escritos podemos notar isso.

Um Vigotski spinozista revela-se diante de nós em diferentes obras, desde as primeiras até seu último livro *Michlenie e retch*. Além de serem muito comuns citações de *Ética*, de Spinoza, a ideia da unidade afeto e intelecto perpassa como um fio condutor os estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala, sobre o retardo mental, sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, sobre as dinâmicas da atividade do pensamento e da ação. Isso só para citar alguns exemplos.

Com 17 anos, em 1913, Lev Semionovitch terminou o ginásio com medalha de ouro e, cedendo às recomendações dos pais, ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Mas não são só os pedidos dos pais que fazem Vigotski tomar tal decisão. Naquela época, os formandos das faculdades de história e filosofia (áreas que mais interessavam ao jovem Vigotski) eram encaminhados para o serviço público nos ginásios e escolas técnicas. Vigotski era judeu e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas e tinham de se manter nos limites dos territórios que a Rússia Tsarista permitia (Idem).

Os estudos na faculdade de medicina não duraram sequer um mês. Logo, Vigotski transferiu-se para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou e, ao mesmo tempo, conseguiu ingressar no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. A filha de Vigotski conta em seu livro que essa Universidade foi organizada por iniciativa do militante pela educação popular, general A.L. Chaniavski (1837-1905). Nela eram admitidos estudantes dos dois sexos, independentemente da nacionalidade, religião ou posições políticas. De acordo com as recordações de Semion Filippovitch Dobkin, amigo de infância de Vigotski, a atmosfera dessa Universidade e o contato com os estudantes e os professores eram muito mais significativos do que as aulas na faculdade de direito (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996). É interessante que foi a Universidade Chaniavski que abrigou os mais brilhantes cientistas e pesquisadores da época e que, após as rebeliões estudantis, ocorridas em 1911 na Universidade Imperial de Moscou, eles pediram demissão em solidariedade aos estudantes expulsos. Hoje, a Universidade de Chaniavski denomina-se Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas e abriga o Instituto de Psicologia L.S.Vigotski.

O interesse pela psicologia foi despertado ainda quando Vigotski era estudante. Na Universidade Chaniavski, ele teve entre seus professores as mais brilhantes cabeças do mundo acadêmico russo da época, como, por exemplo, Chpet, Airrenvald e Luzin (Idem). Sua monografia de final de curso foi sobre a tragédia *Hamlet*, de Shakespeare, que Vigotski começara a escrever em agosto de 1915. A redação final desse trabalho foi feita em fevereiro-março de 1916, quando ele estava de férias em Gomel. A ideia de escrever sobre *Hamlet*, segundo Iarochovski, tem a ver tanto com a influência do pensamento de seu professor na Universidade Chaniavski, Iulii Airrenvald, quanto com a comemoração dos 300 anos da morte de Shakespeare, em torno do nome de quem, parece, começavam a aparecer cometários que o “gênio da dramaturgia inglesa servia de reprimenda à humanidade perturbada e que suas criações ajudariam a intervir contra a loucura da guerra” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 107).

Para alguns, Shakespeare criou heróis fortes, em cujas ações brilharam os primeiros raios do Renascimento que irrompiam na escuridão dos séculos medievais. Para outros, dizendo com as palavras de Tolstoi, ele é “grosseiro, imoral, ilumina para os fortes, odeia os pequenos, calunia o povo”. Para outros ainda – segundo Blok – ele é “um artista cruel e triste.” E também há aqueles para quem ele é o grande místico de todos os tempos e povos. Segundo o testemunho de um historiador “nunca na Rússia Shakespeare foi tão enaltecido e nunca foi tão atacado como nos anos que

antecederam a explosão revolucionária de 1917” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 105).

E foi em *Hamlet* que Vigotski concentrou seus primeiros estudos. Mas, bem antes, quando jovem, segundo recordações de Dobkin, Vigotski produziu alguns espetáculos teatrais e em um deles interpretou o papel de Hamlet (Idem, p. 105). O livro de Shakespeare acompanhou-o a vida inteira. Foi com ele que se internou no Hospital Sanatório em Serebreni Bor, em Moscou, em 1934, onde faleceu. Segundo testemunho da enfermeira presente na hora da morte, as últimas palavras de Vigotski foram: “Estou pronto” (Idem, p. 96).

Apenas um ano separa o primeiro grande trabalho de Vigotski *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* dos acontecimentos sociais de 1917. A abordagem que faz da obra de Shakespeare aspirava pela extrema espontaneidade na percepção de uma obra artística, pela liberdade na percepção em relação à interpretação social, histórica e filosófica e isso estava em consonância com as circunstâncias sociais e históricas de “mudanças inauditas, de rebeliões nunca vistas” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 107).

Algumas partes da monografia Vigotski utilizou, anos depois, no livro *Psirrologiia iskusstva (Psicologia da Arte)*, publicado em 1925. Mas o capítulo VII desse livro, embora com o mesmo título que a monografia (*A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*), é diferente dela e só saiu na íntegra como anexo do livro *Psicologia da Arte*, 52 anos depois, em 1968 (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, pp. 41-42).

Iarochovski em seu livro *L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii (L.S.Vigotski: em busca de uma nova psicologia)* (2007), afirma que Vigotski teve a primeira crise de tuberculose em 1920. Apesar de voltar a seus manuscritos sobre *Hamlet*, mesmo depois da revolução, pensou que não iria viver por muito tempo. Então, ele pediu a seu amigo Dobkin que entregasse os manuscritos sobre *Hamlet* a Airrenvald, seu professor na Universidade Chaniavski, para que intercedesse pela publicação, pois não queria que suas ideias originais sobre a arte desaparecessem em seus papéis pessoais. Airrenvald prometeu fazer o possível, mas com os adventos da revolução socialista, imigrou e não cumpriu sua promessa.

Vigotski restabeleceu-se da crise e nos anos seguintes trabalhou intensamente para finalizar o livro *Psirrologiia iskusstva (Psicologia da Arte)*, publicado pela primeira vez em 1925, mas com mudanças significativas em seu tratado sobre *Hamlet*: “(...) ele renegou seu tratado sobre *Hamlet* como uma tragédia mística, que escreveu ainda muito jovem. Mas, o que ofereceu em troca? Agora, o mistério de Hamlet resolvia-se de acordo com o ‘início da

antítese' a partir da contradição entre a 'fórmula da fábula' (conteúdo) e a 'fórmula do enredo' (construção do texto)" (IAROCHEVSKI, 2007, P. 176).

A formatura de Vigotski nas duas universidades coincide com a vitória da Revolução de Outubro de 1917. Em dezembro desse ano, ele retornou de Moscou para Gomel. O poder dos Sovietes foi aí instalado, em 12 de novembro, porém, a situação só se normalizou em janeiro de 1919, quando Gomel foi libertada da ocupação alemã (VIGODSKAIA, 1996, p. 44). E desde os primeiros dias do poder soviético, Vigotski dedicou-se ao trabalho prático de instrução do povo, lecionando literatura numa escola primária, que havia retomado suas atividades depois de romper a sabotagem organizada por parte de alguns professores que não concordavam com o novo regime.

E é seguindo as orientações de Anatoli Lunatcharski sobre o importante papel que o professor tem na tarefa de "transmitir à nova geração tudo o que os séculos acumularam de válido e não transmitir os preconceitos, os vícios e as doenças" que Vigotski se engaja no trabalho de instrução e formação das crianças e adolescentes. Lunatcharski diz:

Dai-lhe, então, grandes meios, tomai a consciência de que, por intermédio das suas mãos, fazeis crescer o ramo vivaz em nome do qual lutamos, em nome do qual existimos, e sem o qual não valeria a pena viver nem lutar. É o que de mais importante há na nossa luta (LUNATCHARSKI, 1988, p. 209-210).

Além de lecionar, Vigotski desenvolveu inúmeras atividades ao retornar para Gomel. Entre 1919 e 1921, ocupou o cargo de diretor do sub-departamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução; posteriormente, assumiu o cargo de diretor do Departamento Artístico do Gubpolitprosvet⁷. Foi nesses cargos que conheceu melhor o teatro, participou da escolha de repertórios, acompanhou de perto as produções das peças teatrais (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 49). Nesse período, escreveu mais de 70 resenhas teatrais, que durante muito tempo estiveram desaparecidas, pois nunca haviam sido republicadas. Atualmente, quando se prepara a publicação de suas obras completas, o primeiro volume irá trazer todas as resenhas escritas e publicadas em periódicos da época.

Todas as resenhas estão escritas numa linguagem clara; em todas elas Vigotski recorre a comparações inesperadas. A paleta idiomática é tão diversa que sua análise por si só poderia representar interesse para um especialista (Idem, p. 51).

⁷ Órgão Regional de Instrução Política.

Ainda em Gomel, Vigotski participa da criação e da edição da revista semanal *Veresk* (anexo 3). A maior parte dos textos publicados nessa revista (resenhas teatrais, novelas, notas literárias, entre outros) passava pela revisão de Lev Semionovitch (Idem). Nos anos 80, nos arquivos semi-fechados da biblioteca pública M.E.Saltikov-Chedrin, em Leningrado, foi encontrado o último número da revista, de 1922 (Idem, p. 54). O número foi todo dedicado a questões da arte, mas, antes do editorial, as primeiras páginas traziam propagandas dos teatros de Gomel, dos concertos musicais, de alguns livros, assim como do centro comercial regional e de alguns restaurantes.

O editorial do primeiro número justifica a escolha do nome da revista, fazendo um paralelo com o estado da arte:

(...) Na capa de nossas páginas esvoaçantes escrevemos veresk: seca, de cor opaca e severa; um mato selvagem, amargo e pobre; mas eternamente verde, igual no inverno e no verão; cresce em solo arenoso e pantanoso; cobre os enormes desertos planos e esverdeia as montanhas no limiar das nuvens. Digamos em resumo: na arte, agora é assim, cai-lhe bem não os louros, mas o veresk.

Pode parecer vazia e absurda a própria ideia de editar uma revista de arte na província, lá onde a arte é pobre e pouco notada. Mas, seria assim? A arte, no entanto, existe lá e não pode não existir (Idem, p. 54).

O editorial não está assinado, porém, segundo a filha de Vigotski, pode-se afirmar que, como Lev Semionovitch era o único redator da revista, o editorial pertenceria à sua pena. Essa hipótese foi também confirmada por A.A.Leontiev, doutor em filologia e psicologia, após uma análise lingüística (Idem, p. 55).

No mesmo número da revista, além de resenhas de Vladimir Samoilovitch Uzin e de Moris Meterlink, um trecho do romance de Anatole France e notas sobre os novos trabalhos do famoso produtor teatral russo Vsevolod Meyerhold, foram publicados versos do primo de Vigotski, David Isaakovitch Vigodski. Uma relação de amizade profunda unia os dois. David, formado pela Universidade de Petersburgo, era três anos mais velho do que Lev. Além de ser um talentoso lingüista e tradutor, participou da organização do Museu da Imprensa de Gomel junto com Vigotski (VIGODSKAIA & LIFANOVA, p. 58-59). A principal atividade do Museu, que dispunha de uma biblioteca e de salas de leitura, era a organização de noites literárias. Existem registros sobre o sucesso desses eventos.

Um interesse especial representa a vida e obra de David, primo de Vigotski. Poeta, tradutor e crítico literário, traduzia de 30 línguas para o russo, entre elas algumas línguas antigas. Apesar de seu destino trágico – preso em 14 de fevereiro de 1938, acusado de participar da preparação de atos terroristas, passou seus últimos anos no campo de concentração de Karagandá (Cazaquistão), onde morreu em 1943 – desempenhou um papel fundamental na tradução de obras de escritores espanhóis e latino-americanos para o russo.

David foi o primeiro a traduzir uma obra brasileira para o russo, mais precisamente, um poema de Mario de Andrade denominado *O rebanho* (ver anexo 4), publicado no N°10 da revista *Krasnaia Nov*, de 1933. O poema não provocou muita curiosidade nos leitores russos, já que as ideias modernistas de Andrade estavam bastante distantes dos princípios da literatura socialista, segundo Beliakova (2005). Porém, ao lermos o poema, podemos levantar uma hipótese. David gostou e quis traduzir para o russo exatamente esse poema por apresentar como tema principal uma crítica aos representantes do parlamento, aos burocratas, assim como o fez Vladimir Maiakovski em seu poema *Prozassedavchiesia (Os reunidos)*, que destilou uma crítica ferrenha à burocracia que se instalava em seu país, no final dos anos 20 e início dos 30:

*Mal a noite se transforma em nascente,
vejo todo dia:
quem vai para o glav,
quem vai para o com,
quem vai para o polit,
ou para o prosvet,⁸
o povo se dispersa por instituições.
A chuva molha os negócios de papel,
assim que adentramos no prédio:
escolhendo a meia-centena
dos mais importantes!
os funcionários se dispersam por reuniões⁹.*

Apesar do novo regime instalado na Rússia, após 1917, muito pouco muda nas relações culturais entre o Brasil e a Rússia. No entanto, David conseguiu estabelecer contatos com alguns escritores e personalidades da cultura brasileira e manteve com alguns

⁸ **Glav** – abreviação de chefia, **com** – abreviação de comitê, **polit** – abreviação de político, **prosvet** – abreviação de instrução.

⁹ Tradução livre do russo realizada pela autora do presente trabalho.

uma longa correspondência. Entre os escritores brasileiros com quem trocou cartas está Jorge Amado (ver anexo 5), o que é sintomático, pois as primeiras obras de Amado eram bem mais próximas dos ideários socialistas soviéticos, segundo Beliakova (2005).

Está ligada a David também uma das versões a respeito dos motivos que levaram Vigotski à alteração da letra “*d*” para “*t*” no seu sobrenome. Segundo algumas fontes, como os dois primos começaram a publicar artigos na mesma época e, por vezes, na mesma revista, Lev Semionovitch resolveu passar a assinar Vigotski para não ser confundido com o David Vigodski¹⁰.

Ainda em Gomel, Vigotski concilia o trabalho de professor em várias instituições, lecionando, além de literatura, disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da arte, filosofia. Na Escola Técnica de Pedagogia, organiza o gabinete de psicologia que tinha como objetivo principal as atividades científicas de pesquisa e práticas voltadas para a pedagogia e a psicologia experimental. Pode-se afirmar que a organização desse espaço impulsionou o trabalho científico de Vigotski na psicologia, pois ali ele desenvolveu inúmeras pesquisas experimentais com o intuito de comprovar a veracidade de suas proposições teóricas. Os resultados obtidos foram analisados e passaram a fundamentar seus trabalhos. Todo o material foi organizado em cinco trabalhos científicos e dois deles foram apresentados no 2º Congresso Russo de Neuropsicologia, realizado em Petrogrado entre os dias 3 e 10 de janeiro de 1924.

A apresentação de Vigotski despertou curiosidade por parte dos participantes do evento. A.R.Luria ficou tão impressionado com a exposição que, assim que o orador terminou sua fala, aproximou-se e pediu licença para ver o texto. Qual não foi sua surpresa, quando viu que diante de Vigotski havia uma folha em branco (IAROCHEVSKI, 1996). O trabalho apresentado foi publicado em 1926 com correções, isto é, dois anos depois de sua apresentação. E foi a apresentação dele que fez com que A.R.Luria convencesse Kornilov a convidar Vigotski para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Portanto, apesar de muitos considerarem que a carreira científica de Vigotski só teve começo em Moscou, sua atividade de pesquisador iniciou-se em Gomel (1917-1924), pois é lá que ele

¹⁰ Esta informação foi encontrada no verbete da biografia de L.S.Vigotski do Instituto Estatal de Pedagogia de Voronej (Rússia) no link <http://www.nsk.vspu.ac.ru/person/vygot.html>. Existem, no mínimo, mais duas versões a respeito da alteração que Vigotski resolveu fazer em seu sobrenome. Guita Lvovna narra na biografia que o próprio pai mudou a letra “*d*” para a letra “*t*”, argumentando que a origem do nome estava ligada à localidade *Vigotovo*, onde residiu o progenitor da família (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 233). Iarochevski diz que, provavelmente, Vigotski decidiu alterar para que seu sobrenome não fosse associado à palavra *vigoda* (vantagem) (IAROCHEVSKI, 2007, p.99). Vale lembrar que Vigotski é o único na família que alterou a letra no sobrenome.

efetivamente dá início a sua carreira como cientista, demonstrando a capacidade de desenvolver um trabalho teórico e experimental (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 70).

O início da carreira científica de Vigotski é um dado de discórdia entre seus biógrafos. Por exemplo, há a afirmação de que a sua carreira científica inicia-se em 1924, após a apresentação de um trabalho científico no Congresso Russo de Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia (II Congresso Russo de Psiconeurologia), realizado em Petrogrado, de 3 a 10 de janeiro (LEONTIEV apud VIGOTSKI, 1982, p. 13). Todavia, há autores que discordam dessa afirmação (Blanck, 2003; Iarochovski, 2007). A filha Guita transcreve trecho de um certificado, expedido pelo Departamento da União dos Trabalhadores para a Instrução da cidade de Gomel, apresentado por Vigotski para fins de sua contratação pelo Instituto de Psicologia de Moscou, no qual se lê: “Ao longo de 5 anos, L.S.Vigotski lecionou nas escolas de I e II graus, em escolas técnicas, em escolas profissionalizantes de gráficos e metalúrgicos, nas escolas noturnas de Instrução Política para adultos, nos cursos de Educação Socialista de Preparação de Trabalhadores para a Educação Pré-escolar, nos cursos de verão de qualificação dos trabalhadores das escolas, na Faculdade para Operários de Gomel e em escolas(...)” (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 68). Iarochovski, por sua vez, apresenta uma declaração escrita do próprio punho de Vigotski, que contém as seguintes informações: “Sobre as atividades científicas e de pesquisa: iniciei meu trabalho científico em 1917, após a conclusão do curso universitário. Organizei um gabinete de psicologia na Escola Técnica de Pedagogia onde realizei atividades de pesquisa” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 47).

Estava em pauta a formação da nova psicologia soviética e foi para essa tarefa que o Instituto contava, além de Vigotski, com os mais destacados pesquisadores, entre eles A.R.Luria, A.N.Leontiev, P.P.Blonski, V.M.Borovski, L.V.Zankov, L.S.Sarrarov, I.M.Soloviov.

Ao assumir o cargo de pesquisador no Instituto, Vigotski passou a compor o grupo de pesquisa de A.R.Luria e A.N.Leontiev, que recebeu o nome de *troika*.

Quando Vigotski chegou a Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov¹¹ com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozizamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “troika” (LURIA, 1992).

¹¹ A forma correta de transliterar o nome desse cientista, a meu ver, é Tchelpanov, pois a letra inicial tem o som de [tch] e não de [ch].

Em 1924, após finalizar alguns estudos, Vigotski mergulha nos problemas da defectologia. A sua dedicação a essa área estava ligada aos problemas com os quais a recém-formada União Soviética vinha lidando em razão do enorme exército de crianças abandonadas e órfãs. Ele estuda mais cuidadosamente os problemas de instrução e educação das crianças com desenvolvimento diferenciado. Aprofunda seus estudos teóricos sobre o assunto, realiza alguns experimentos com crianças e começa a sistematizar suas ideias. Com a mesma sinceridade com que respondeu à questão sobre em que área ele se considerava mais útil, ao preencher o formulário de admissão no Narcompros¹², afirmando ser na área de educação de crianças cegas, surdas e mudas, Vigotski assume esse compromisso e dedica-se de corpo e alma ao estudo de crianças com deficiências (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 76).

Cabe dizer que não se tratava somente de crianças com deficiências orgânicas, apesar do aumento significativo na taxa de abandono dessas crianças. Mas, nessa época, na Rússia, muitas crianças eram abandonadas muito em função das dificuldades que o país enfrentava (miséria, fome, guerra civil), pois a situação era calamitosa: em 1914, havia 2,5 milhões de crianças e adolescentes abandonados (incluindo as dos orfanatos). Logo após a Revolução, inicia-se um trabalho para salvar essas crianças e adolescentes da fome, da epidemia de tifo e de suicídios. Mas, em 1921, o número aumenta e atinge 7,5 milhões de crianças e adolescentes, pois muitas, devido ao desespero dos pais, eram abandonadas à própria sorte e outras fugiam de suas casas. Então, são convocados chefes de empresas e de universidades para aderirem ao trabalho e os orfanatos são transferidos para a área educacional. Além disso, o Estado tenta reforçar a rede de apoio, adaptando espaços para refeitórios públicos, para creches e jardins de infância, atendendo assim a algumas demandas mais urgentes que protegessem as crianças do abandono.

As ações demonstram-se eficientes e, em 1922, o número caiu para 444 mil. Nos anos seguintes, o número de crianças cai mais ainda, chegando em 1925 ao equivalente a 300 mil crianças e adolescentes. Um trabalho importante, realizado por Anton Semionovitch Makarenko foi a organização, em 1927, da primeira Colônia para Menores Abandonados com o nome de Dzerjinski (nos arredores de Rharkov, na Ucrânia). Foi empreendida a retirada de crianças das ruas e mais de 20 mil crianças e adolescentes, de até 16 anos, foram abrigadas em diferentes instituições.

¹² Abreviação de **Narodni Commissariat Prosvechenia** – Commissariado do Povo para Instrução.

O primeiro livro publicado por Vigotski que continha seu primeiro trabalho científico foi a coletânea *Voprosi vospitania slepirh, glurronemirh i umstvenno otstalirh detei* (*Questões de educação de crianças cegas, surdo-mudas e com retardo mental*) (IAROCHEVSKI, 2007, p. 137). Esse livro foi organizado entre julho e novembro de 1924, período de preparação para o II Congresso do SPON¹³, em Moscou, no qual Vigotski apresentou seu trabalho *K psirrologuii i pedagoguike detskoi defektivnosti* (*Sobre a psicologia e a pedagogia da defectologia infantil*) (Idem). A figura de Vigotski e o tema do trabalho a ser apresentado causaram rumores no auditório do Congresso. Ele foi recebido, inicialmente, como um professor provinciano, como um pernóstico, apesar de estar ali representando um órgão oficial, na qualidade de diretor do sub-departamento de educação de crianças com deficiências físicas e retardo mental do Narcompros (idem, 2007, p. 138). Aos poucos, foi atraindo a atenção de seus ouvintes, pois notava-se sua profundidade teórica e sua prática na área da defectologia, como também estava evidente sua crença numa sociedade nova, num homem novo que viveria numa sociedade mais justa e solidária e numa ruptura com o conceito vigente na época de criança com deficiência:

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência” (VIGOTSKI, 2006, p. 54).

Quando Vigotski apareceu na tribuna do II Congresso do SPON, em novembro de 1924, já tinha escrito sua importante obra, *Psirrologuia iskusstva* (*Psicologia da arte*), e começado a *Pedagoguitcheskaia psirrologuia* (*Psicologia pedagógica*). Este livro tem uma história tão interessante quanto a de *Psicologia da arte*. A primeira versão ficou pronta logo depois de sua apresentação no Congresso em Petrogrado, em 1924. As ideias de Vigotski nesse livro refletem os desafios com os quais a educação pós-revolução socialista vinha se deparando na URSS: a formação do homem novo e de uma escola nova. Vigotski dirigia-se aos professores das escolas técnicas e institutos de pedagogia e aos professores das escolas básicas, e tinha como principal objetivo ajudar os profissionais de educação a

¹³ Órgão de Defesa Social e Jurídica dos menores de idade.

elaborar a compreensão científica do processo pedagógico sob a luz de novos dados apresentados pela ciência psicológica. O livro é mais uma prova de que Vigotski já exercia atividade científica, elaborando estudos e pesquisas, ainda em Gomel, ou seja, antes de se transferir para Moscou.

É nesse livro que ele sistematiza sua experiência como professor em Gomel e já formula algumas de suas ideias sobre a natureza do mundo psíquico do homem e sobre as perspectivas da sua explicação científica desse mundo (IAROCHEVSKI, 2007). Na introdução, escreve:

O presente livro tem por objetivo, basicamente, desafios de caráter prático. Ele quer auxiliar a nossa escola e o nosso professor e contribuir com a elaboração de uma compreensão científica do processo pedagógico, levando em consideração os novos dados da ciência psicológica.

A psicologia vivencia no momento uma crise. Estão sendo revistos seus postulados basilares e principais; por isso, na ciência e na escola, reina total confusão de ideias. A confiança em relação aos sistemas anteriores está minada. Os novos sistemas ainda não foram elaborados tão bem para serem capazes de se separarem das ciências aplicadas (VIGOTSKI, 2005, p.3).

O livro *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)* foi publicado pela primeira vez em 1926, pela editora Rabotnik Prosvechenia. A segunda edição apareceu em Moscou somente em 1991, pela editora Pedagoguika. O grande intervalo entre as duas publicações tem a ver com a Resolução, de 4 de julho de 1936, *O pedologuitcheskikh izvracheniarh v sisteme Narcomprosa (Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros)* (anexo 2), pois o livro continha a palavra que fora proibida, a palavra pedologia.

Ainda hoje, depois de tantos livros publicados com dados biográficos de Vigotski, empreendem-se tentativas de purificar suas ideias do seu contexto histórico de vida. Além dos inúmeros cargos que ocupou nos órgãos da URSS, Vigotski tinha um compromisso com o novo regime e o regime também confiava em seu trabalho. Por isso, em 1927, em homenagem aos 10 anos da revolução, ele recebeu uma “encomenda social”, ou seja, um trabalho no qual fizesse uma análise da situação da psicologia para o livro que abordaria o desenvolvimento das ciências sociais na URSS. Em seu artigo, reconhece os avanços feitos pela psicologia no país, os esforços de reorientação numa base marxista e destaca o papel de Pavlov, dizendo que seus estudos sobre os reflexos condicionados eram a novidade na psicologia daquela época. Vigotski não denomina os estudos de Pavlov de fisiologia do

sistema nervoso superior, como o próprio Pavlov os denominava, nem de estudo do comportamento, mas de psicologia (PETROVSKI & IAROCHEVSKI, 2006, p. 172).

A “encomenda social” era uma prática comum e estava presente em diferentes áreas na URSS. Maiakovski, por exemplo, dizia que a “encomenda social” era um axioma que provocava nele uma necessidade interna de se expressar. Para ele, a “encomenda” de fora se transformava na “encomenda” para si e de si próprio. A ideia que pairava no ar o dominava. “A ideia não pode ser misturada com a água. Na água a ideia umedecerá” – dizia Maiakovski. E foi como “encomenda social”, também em homenagem aos dez anos da Revolução Socialista, que o poeta escreveu o poema *Rhorocho! (Bom!)*, no qual Maiakovski utilizava-se da “encomenda social” para destilar críticas à nova estrutura executiva do poder, transformada num sistema burocratizado e autoritário, na tentativa de retomar os lemas e ideais revolucionários. “E era assim que os acontecimentos da revolução, purificados da sujeira e do sangue, cobriam-se com uma névoa romântica que se transformava num relato épico lírico e de múltiplas camadas ‘sobre o tempo e sobre si’. Maiakovski era um gênio que nunca pretendeu o lugar de gênio (‘Deixem que atrás dos gênios, como uma viúva inconsolável, siga a glória da marcha fúnebre...’) Via sua tarefa em ‘fazer a vida’. *Rhorocho!* é um poema de fé e construção” (MIRRAILOV, 1993, p. 449).

O final dos anos 20 e o início dos anos 30 foram marcados por uma reviravolta na cultura, na ciência e na educação. Para se fortalecer no poder, Stalin iniciou a caça às bruxas e adotou a censura e a repressão como armas para atingir seus objetivos. As produções científicas passavam pelo crivo da censura e tinham que declarar seus fundamentos marxistas para serem publicadas. O fortalecimento do poder de Stalin, em 1930, revela a perversidade daqueles que começavam a dar as cartas. Foram significativas as baixas nas fileiras das mais diversas áreas, desde os órgãos governamentais, passando pela classe artístico-cultural e atingindo de forma contundente os cientistas, principalmente os judeus. O marxismo transformara-se em dogma e não só a psicologia, mas todas as áreas do conhecimento deveriam basear-se nos postulados da “filosofia marxista”, tendo que, obrigatoriamente, trazer citações das obras de Marx, Engels e Lenin.

A transformação do “marxismo” (que em seguida virou “marxismo-leninismo”) em ideologia oficial do Estado também acabou por produzir efeitos paradoxais: o pensamento ousado, inquieto, fecundo de Marx sofreu uma codificação doutrinária que o engessou. Transformou-se num repertório cada vez mais ineficaz de respostas prontas para todas as questões, a juízo dos dirigentes políticos da ordem constituída

(tida como intrinsecamente “revolucionária”) (KONDER, 2000, p. 22).

A psicologia também foi atingida pela luta ideológica. As ideias de Marx, Engels e Lenin se transformaram em dogmas e deveriam, a partir de então, fundamentar qualquer trabalho científico. O fogo da crítica atingiu a reflexologia, de Berrterev, a reatologia, de Kornilov, a escola de Bassov, acusada de mecanicismo em seus estudos, e a concepção histórico-cultural de Vigotski. A opinião de que as posições ideológicas e científicas de Vigotski e de seus colaboradores eram duvidosas começou a ser propagada em determinados círculos após a expedição, liderada por A.R.Luria, à Ásia Central, mais precisamente, para o Uzbequistão.

Com a licença do leitor, vale a pena transcrever um trecho longo do livro *L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii* (*L.S.Vigotski: em busca da nova psicologia*), em que Iarochovski descreve essa página da história:

Vigotski, no ímpeto de compreender o desenvolvimento da consciência numa perspectiva histórica ampla, voltou-se também para a filogênese (e não somente para a ontogênese), utilizando diferentes dados da literatura, colhidos pelos etnógrafos, missionários, aventureiros. Naquela época, estava em plena implantação no país a revolução cultural. Seus frutos eram mais perceptíveis nas regiões mais afastadas do antigo Império Russo. Em 1929, Vigotski viajou muito a Tachkent para proferir aulas e pôde se certificar da escala de transformações que estavam ocorrendo nas repúblicas da Ásia Central. Sua certeza na condicionalidade dos processos psíquicos em relação aos acontecimentos da vida social descortinou a ideia de estudos sobre os deslocamentos da percepção dos sentidos e do pensamento, provocados pelo domínio da escrita, pela inserção numa cultura mais desenvolvida. Em 1929, Vigotski publicou uma anotação no programa de trabalho científico de pesquisa sobre a pedologia das nações-minoritárias. Os participantes da expedição esperavam que, ao utilizar testes, entrevistas e outros métodos psicológicos, pudessem realizar uma análise comparativa dos níveis de consciência entre diferentes categorias de aborígenes, partindo da hipótese de que aquele que participava da construção da administração rural coletiva e de diferentes processos de instrução dentro da escola conseguiria mudar sua forma de percepção e de pensamento. O trabalho da expedição foi veementemente criticado do ponto de vista ideológico, pois seu sentido passou a se associar à ideia de que o pensamento das pessoas analfabetas (nesse caso, na região da Ásia Central) estava sendo posto no mesmo nível do pensamento dos primitivos e qualitativamente diferente do contemporâneo. Isso deu motivos para incriminar os participantes da expedição pelo partidarismo com a

ideologia inimiga ao marxismo com todas as conseqüências políticas disso decorrentes¹⁴ (IAROCHEVSKI, 2007, p. 77).

Como já foi dito, Vigotski aderiu ao novo governo e continuou a dedicar-se de corpo e alma aos problemas que o país enfrentava com as crianças. Os estudos relacionados ao desenvolvimento psicológico das crianças tinham relação íntima com as observações que fez ainda em Gomel. Vigotski elaborou inúmeros estudos sobre as crianças com deficiências e também escreveu muito sobre a pedologia, da qual se aproximou em função de estar convencido de que se devia estudar a infância em sua integralidade. Junto com vários outros estudiosos da pedologia (Mirrail Iakovlevitch Bassov e Piotr Petrovitch Blonski), transformou-se num dos mais destacados pedólogos do país e começou a publicar trabalhos sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento físico e psíquico das crianças com base na análise de múltiplas fontes nacionais e estrangeiras.

Vigotski dedicou muitos trabalhos à crítica da pedologia da qual um dos principais representantes foi Pavel Petrovitch Blonski. O objetivo principal da pedologia era criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores. No *Psirrologuitcheski slovar* (*Dicionário psicológico*), escrito por Vigotski e Varchava e publicado em 1931, o termo pedologia tem o seguinte verbete:

Pedologia – ciência da criança. O termo pedologia foi introduzido pelo cientista americano O.Rrisman (1893). O primeiro Congresso de pedologia ocorreu em Buenos Aires, em 1926. A pedologia é uma ciência nova, que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, ela é compreendida como uma ciência sobre o desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico. Segundo Stanley Hall, ela abrange, em parte, a psicologia, em parte, a antropologia, em parte, a medicina e o higienismo; sua especificidade, segundo ele, está na concentração de muitas disciplinas científicas num objeto – a criança. Segundo Blonski, a pedologia é a ciência sobre o crescimento, a constituição e o comportamento da criança típica mais comum em diferentes épocas e fases da infância. Segundo Kornilov, a pedologia é uma disciplina científica das reações das crianças e dos fatores que determinam suas reações (VIGOTSKI e VARCHAVA, 2008, p. 157-158).

¹⁴ “A.R.Luria e outros psicólogos moscovitas passaram por um susto (os que eram membros do PCR(b) receberam uma simples advertência). O jovem psicólogo do Tadjiquistão, A.M.Bogoutdinov, que participou da expedição na qualidade de tradutor, foi submetido a repressões. Os materiais da expedição, durante um longo tempo, ficaram guardados com Luria, que os publicou posteriormente. Vigotski, sem dúvida, tomou conhecimento desses estudos e de toda a situação criada em torno deles. No entanto, em seus textos não há uma menção sequer sobre a possibilidade de utilizá-los para a análise da história do pensamento como uma função psíquica” (nota de IAROCHEVSKI).

Na URSS, os pedólogos deveriam estabelecer uma relação com a prática escolar, fazer o acompanhamento diário da criança por meio de métodos considerados científicos (por exemplo, testes de diagnósticos psíquicos para definição do nível do desenvolvimento intelectual das crianças) e apresentar recomendações sobre as perspectivas para a aprendizagem. A questão sobre o desenvolvimento psíquico era central nos estudos da pedologia. Vigotski criticou os métodos usados pelos pedólogos, como também as análises que faziam dos resultados obtidos, dizendo que “os métodos baseavam-se na concepção puramente quantitativa e na característica negativa da criança”. Denominou a pedologia de “vinagrete de diferentes informações e conhecimentos, uma ciência insuficientemente formalizada” (VIGODSKAIA, 1996, p. 346). Essas palavras não passaram despercebidas pelos pedólogos, que deram início a ataques (muitos fora do espírito acadêmico) contra Vigotski.

Em 1936, após a já referida *Resolução* do Commissariado do Povo para Instrução contra a pedologia foram proibidos também os testes psicológicos. As justificativas foram várias, mas a principal era que o objeto de estudo da pedologia não estava bem definido, assim como os limites entre ela, a psicologia e a pedagogia. Baseando-se em testes, muitas vezes, a negligência pedagógica era transferida ao aluno como retardo mental. O documento oficial deu início a uma verdadeira caça às bruxas no país e deixou fora do alcance da comunidade científica, durante muitos anos, trabalhos importantes, inclusive os de Vigotski, que apresentava críticas à pedologia e sugestões para o seu aperfeiçoamento. No texto *O pedologuitcheskom analize pedagoguitcheskogo protsessa (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico)* (Anexo 11), pode-se observar uma análise minuciosa de Vigotski sobre a organização do trabalho dos pedólogos e algumas críticas relacionadas à prática desses profissionais nas escolas soviéticas no início da década de 30 do século passado.

Quando o nome de Vigotski foi proibido na URSS, em 1936, o país já tinha perdido poetas, escritores, compositores, filósofos, cientistas, artistas, entre outros. A perda não estava ligada somente à imigração de muitos para o exterior. O sentimento de decepção com o regime tomou conta até mesmo daqueles que participaram do processo revolucionário, acreditaram numa nova sociedade. Mas, o final da década de 20 e toda a década de 30 foram marcados por acontecimentos terríveis em todo o país.

A mulher de Stalin, Nadejda Alliluieva, suicidou-se em novembro de 1932. A relação tumultuada com o marido prometia desgraças até mesmo pelas circunstâncias que tiveram

como desfecho o pedido da sua mão em casamento. Em 1918, Nadejda viajava de trem na companhia de seu pai, Serguei Iakovlevitch Alliluiev, e de Stalin para a cidade de Tsaritsin. A moça viajava na qualidade de colaboradora de Stalin, pois era a relação de amizade e companheirismo entre ele e seu pai que os aproximara. Num certo momento, à noite, durante a viagem, o pai de Nadejda ouviu um grito da filha. Dirigiu-se rapidamente à cabine ao lado e encontrou-a aos prantos. Stalin havia acabado de estuprá-la. O pai sacou o revólver para matar o criminoso, mas Stalin caiu aos seus pés e pediu a mão de Nadejda em casamento. Aqueles que estavam de fora da história brindaram o casamento, já que era uma união no âmbito da família numerosa e unida dos bolcheviques (VASSILIEVA, 1993, p. 185).

Como em todos os casos de suicídios, fica difícil conhecer o verdadeiro motivo que levou Nadejda a se matar. No entanto, conhecendo bem as barbaridades e crimes cometidos pelo governo de Stalin e seus asseclas pode-se, ao menos, levantar algumas hipóteses. E não só isso. Nadejda, ao se mudar para o Kremlin, residência oficial do Governo dos Comissários do Povo, tornou-se secretária particular de Lenin. A tranqüilidade, dedicação e competência, traços da personalidade de Nadejda, fizeram com que gozasse da total confiança da parte de Lenin, que pôs em suas mãos materiais que continham segredos de Estado. Além dessas informações, ela também demonstrou a solidez de seu caráter quando ocorreu o conflito Lenin-Stalin-Krupskaia e o mesmo comportamento no caso do rompimento entre Trotski e Stalin. Nadejda também foi a primeira a conhecer os manuscritos de Lenin, como secretária, considerados como testamentos, nos quais o líder da revolução, sem piedade, criticou o marido dela, caracterizando-o como um homem grosseiro, ríspido e injusto (Idem, p. 189). Em sua *Carta ao Congresso*, ditada em 25 de dezembro de 1922, Lenin diz:

O camarada Stalin, ao tornar-se Secretário Geral, concentrou em suas mãos um poder ilimitado, e não estou certo de que ele saberá suficiente e cuidadosamente usufruir desse poder (LENIN, 1971, p. 5).

Posteriormente, em um acréscimo à carta, ditado em 4 de janeiro de 1923, Lenin complementa:

Stalin é muito grosseiro e este defeito, admissível no nosso meio e na relação entre nós, comunistas, torna-se inadmissível no cargo de Secretário Geral. Por isso, proponho aos camaradas que pensem numa maneira de transferir Stalin desse cargo para delegá-lo

a outra pessoa que seja diferente do camarada Stalin, seja mais paciente, mais leal, mais educado e atencioso, menos caprichoso, etc. (Idem, p. 6)

O suicídio de Nadejda permaneceu oculto por muitos anos, mas foi mais uma morte de uma série naquela época. Em 1930, tinha sido Vladimir Maiakovski, que cinco anos antes havia se estarecido com a mesma atitude do grande poeta Serguei Iessenin; em 1927, foi o destacado diplomata Adolfo Abramovitch Ioffe, companheiro de Trotski que desempenhou um papel importante no processo revolucionário. E os que não morreram, ou perderam seus cargos, como ocorreu, em 1927, com A.S.Makarenko, obrigado a pedir afastamento do cargo de diretor da Colônia Gorki, ao ser acusado de ser anti-soviético por causa da militância de seu irmão no Exército Branco; ou foram levados à morte em campos de concentração do serviço secreto onde eram submetidos a trabalhos forçados, como ocorreu com Osip Mandelchtam - amigo próximo de Vigotski - morto em 1938. Isso só para citar alguns exemplos.

Muitas pessoas acham que, caso Vigotski não tivesse falecido em 1934, provavelmente não teria sobrevivido ao ano de 1936. A pedagogia havia sido condenada e todos aqueles que em seus trabalhos faziam qualquer referência a ela tiveram destinos tristes: ou suas vidas foram interrompidas tragicamente, ou foram deportados para campos de trabalhos forçados, ou ainda, simplesmente, numa estratégia de sobrevivência, tiveram que se adaptar às exigências e permanecer à margem do sistema.

A importância da produção acadêmica de Vigotski jamais poderá ser medida pela brevidade de sua trajetória de vida, ou seja, 37 anos. Seus textos continuam instigando os estudiosos das mais diferentes áreas, assim como foi o diapasão de sua atividade científica, com pesquisas e estudos relacionados à defectologia, à neurologia, à psiquiatria, à educação, à psicologia, entre outros, revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época.

Apesar de ser considerado, hoje, um pensador que revolucionou a psicologia, antecipando em muitos anos questões fundamentais que são examinadas na atualidade e de ser, efetivamente, quem estabeleceu as bases de uma psicologia genuinamente soviética, foi um estrangeiro em sua época e em sua pátria. Estrangeiro em dois sentidos. Conforme aponta Kozulin (1994, p. 14), “os textos de Vigotski têm muito pouco a oferecer em matéria de respostas definitivas a enigmas científicos. Sua habilidade mais característica era a de transformar o que pareciam respostas a esses enigmas em questões novas e mais profundas”. Todavia, essas questões somente foram reconhecidas por seus

contemporâneos, décadas depois de formuladas. Esse é o primeiro sentido dado à palavra estrangeiro. O segundo diz respeito à difusão de seu trabalho em seu próprio país. Sua obra foi censurada e proibida na União Soviética entre meados dos anos trinta a meados da década de cinquenta do século passado, “o que significou que toda uma geração de psicólogos soviéticos cresceu com um conhecimento muito limitado de suas ideias” (KOZULIN, 1994, p. 16).

Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje. Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país acarretou um desrespeito à integridade de suas obras.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas que liderava, foi um marco importante para a psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. É preciso lembrar, como já dito anteriormente, que o contexto histórico à época em que Vigotski desenvolveu suas ideias influenciou seu trabalho. O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele o importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia constituir-se como ciência.

Pode-se procurar nos professores do marxismo não a resolução da questão em si, nem até mesmo a hipótese de trabalho (pois elas são criadas sobre a base dessa ciência), mas o método de sua constituição. Não quero descobrir gratuitamente, recortando um par de citações, o que é a psique. Quero aprender com o método marxista como se constrói uma ciência, como abordar o estudo da psique... É necessário um método e não expressões fortuitas (VIGOTSKI apud VIGODSKAIA & LIFANOVA, 1996, p. 108).

Mas não era um marxismo puro. Havia forte influência de Spinoza, como disse em sua entrevista (ver anexo 6) o neto de A.N.Leontiev, Dmitri Alekseievitch:

(...) Tanto Vigotski quanto Leontiev eram marxistas sinceros; por outro lado, por meio de Marx, naquela época, muita coisa vinha para a nossa psicologia e filosofia. Na realidade, seria mais preciso dizer, e eu já escrevi muito sobre isso, Vigotski não era tanto marxista, quanto spinosista e Leontiev nem tanto marxista quanto hegeliano. Porque, praticamente, tudo que ele utiliza de Marx em suas ideias era o que Marx assimilou de Hegel, que foi professor de Marx. Porém, naqueles tempos soviéticos, por muitos motivos, era muito mais conveniente referir-se a Marx do que às mesmas ideias em Hegel (LEONTIEV, comunicação pessoal, 2007).

A revolução socialista na Rússia possibilitou o acesso à riqueza de ideias e de buscas filosóficas que fundamentaram a psicologia soviética desde sua origem. O estudo dos trabalhos de Marx e Engels abriu um mar de possibilidades para o pensamento daqueles que acreditavam numa sociedade nova, num homem novo. A intenção de usufruir das ideias marxistas para apresentar reflexões importantes para a área educacional estava ligada ao compromisso com os ideais da revolução. Porém, a liberdade de pensar e desenvolver estudos em direções próprias, partindo de buscas ditadas pelos novos tempos, esbarrou na exigência de adaptação do marxismo ao regime do poder pessoal, da autocracia, que negava as bases sócio-políticas democráticas, declarava a unificação das culturas e propagava a ideologia repressiva, em torno de uma pessoa, de um único dono, de um único valor que era a ordem. Escolas científicas inteiras foram dizimadas, assim como pessoas. Por toda parte, os poderosos acusavam os que “saíssem da linha” de estar defendendo os interesses de uma classe ou de alguns grupos, pois tudo tinha que ser direcionado à bolchevização dos trabalhadores.

Um dos grupos acusados de idealismo menchevique foi liderado por Abraam Moiseievitch Deborin, que havia participado dos embates com os mecanicistas, bem antes de a filosofia passar para o domínio do mais severo controle. O embate entre os mecanicistas e os dialéticos deu-se no campo do status da filosofia marxista e sua relação com as ciências naturais:

Se para os “mecanicistas” não havia um campo separado e isolado em relação às ciências naturais para o filosofar, que, em princípio, era identificado por eles com as conclusões das ciências naturais, no entanto, para os “dialéticos”, a filosofia marxista possuía um status autônomo e um conteúdo específico. Ela representava em si a metodologia e a teoria do conhecimento. Para os “mecanicistas”, era característica a negação da filosofia (OGURTSOV, 1989, p. 355).

Como tarefa principal, o grupo de Deborin estabeleceu o trabalho de elaboração da dialética como método de estudo da natureza e da sociedade, como um meio especial do pensamento, contrário à lógica formal, que era ilegalmente identificada com a metafísica. *A dialetização da natureza* – eis o núcleo do programa do grupo de Deborin (OGURTSOV, 1989, p. 357).

A dialética, aplicada às ciências naturais, era analisada por eles (grupo de Deborin) como uma certa “dialética da natureza”, cujo objetivo era a resolução dos

problemas mais significativos tais como levar às formas superiores as formas inferiores, a objetividade das qualidades, dos “nós” e dos “saltos”, a interrelação causalidade e acaso, a necessidade e a racionalidade. Fundamentar as ciências naturais com a dialética materialista – assim era pensada pelos deborintsi a principal linha dos estudos filosóficos (Idem).

No entanto, após ter conseguido derrotar os mecanicistas, no verão de 1930, foi a vez do grupo de Deborin ser submetido a severas críticas, repressões e perseguições. Em junho de 1930, jovens acadêmicos stalinistas, Mark Borissovitch Mitin, Pavel Fiodorovitch Iudin e Vladimir Raltsevitch publicam no jornal *Pravda*, principal órgão de comunicação do partido comunista, o artigo *O novirh zadatcharh marksistsko-leninskoi filosofii* (*Sobre as novas tarefas da filosofia marxista-leninista*). Isto foi só o começo, pois em outubro, Stalin discursa na cátedra do Professorado Vermelho e qualifica as ideias do grupo de Deborin como idealismo dos mencheviques. Essa definição fez parte da resolução do Comitê Central do Partido Comunista Soviético *O jornale “Pod znamenem marksisma”* (*Sobre a revista “Sob a insígnia do marxismo”*), de 25 de janeiro de 1931, caracterizando os pontos de vista dos deborintsi como “uma corrente revisionista, antimarxista, anti-leninista” (OGURTSOV, 1989, p.360).

Vigotski, filosoficamente, era próximo do grupo de Deborin. E isso explica, em parte, as perseguições que começa a sofrer exatamente no final da década de 20 e início dos anos 30.

II – A intenção é memória

O título deste capítulo não foi escolhido por acaso. A frase pertence a Spinoza, filósofo inspirador de Vigotski. No texto *Pamiat e ieio razvitie v detskom vozraste (Memória e seu desenvolvimento na infância)*, Vigotski, ao falar das pesquisas de Bluma Vulfovna Zeigarnik, que será citada mais à frente, diz que, seja qual for a nossa intenção, ela exige a participação da nossa memória (VIGOTSKI, 1982). E é exatamente por tratar de fatos históricos, uns registrados em livros e outros que emergiram da memória pessoal, é que tomamos emprestada a frase de Spinoza.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas informações sobre a psicologia soviética após a morte de Vigotski, levantar algumas questões que serviram e ainda servem para especulações e pretende, com a apresentação de alguns fatos históricos, lembrar e lançar luz sobre alguns fatos da trajetória científica de Vigotski. Temos a intenção de demonstrar como suas obras sofreram censura e deturpações tanto em seu país como fora dele, assim como recuperar um personagem que não só foi seu colaborador, mas também desempenhou um papel importantíssimo no desenvolvimento da teoria histórico-cultural.

Os difíceis momentos pelos quais passou o grupo de Vigotski no final dos anos 20 e início dos 30 não conseguiram minar o sentimento de profundo respeito que existia entre seus membros. Nessa época, junto com a crise vivida pela psicologia, Kornilov havia lançado o lema: “A psicologia deve tornar-se marxista.” Os embates entre Kornilov e Tchelpanov eram duros, pois a psicologia empírica e subjetiva desse último era severamente criticada e a tendência principal era tornar a psicologia uma ciência das reações do homem em suas revelações objetivas e subjetivas. No entanto, a pergunta era: “Pode a psicologia constituir-se sobre os fundamentos marxistas?” Segundo A.N.Leontiev, Vigotski foi o primeiro a compreender a necessidade de estudar a consciência no sistema da psicologia marxista, pois ele era um dos mais bem formados psicólogos marxistas da época (LEONTIEV, 1983).

Apesar de A.N.Leontiev ter sido um dos principais interlocutores e colaboradores de Vigotski à época das primeiras discussões sobre a teoria histórico-cultural, pouco se conhece sobre o papel fundamental que exerceu na divulgação das obras de Vigotski após longos anos de censura; seu papel no desenvolvimento da psicologia soviética e na divulgação e publicação de obras importantes não só sobre a teoria da atividade, mas também sobre questões que preocupavam a *troika*.

Já foi dito que Vigotski teve suas obras proibidas na URSS depois da resolução de 1936. Ao longo de duas décadas, o seu nome ficou à margem dos livros e sequer podia ser

pronunciado. Durante muitos anos, não foi sequer reconhecido como um pensador entre muitos que trabalharam na elaboração dos pilares da psicologia soviética. Em recordações sobre essa época, N.F.Talizina conta que, certa vez, uma estudante de pós-graduação revelou seu interesse por um certo psicólogo que estava proibido. A jovem, sem nem mesmo encontrar o livro, só por demonstrar curiosidade sobre seus escritos, foi presa pelos órgãos de segurança (LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p. 291).

Apenas muito mais tarde, os textos de Vigotski começaram a fazer parte de coletâneas, entre textos dos mais variados psicólogos e pedagogos soviéticos. Mesmo nos anos 60, após sua reabilitação para a psicologia soviética, seu nome não era idolatrado, muito menos sua obra. As instituições de formação de professores e psicólogos proporcionavam a seus estudantes a leitura e o estudo da teoria que fazia parte de um todo da psicologia soviética. Cada um dos pensadores era devidamente reconhecido e respeitado por sua contribuição no desenvolvimento da psicologia.

Somente com a morte de Stalin, em 1953, com o *degelo* vagaroso e inseguro, A.N.Leontiev e A.R.Luria puderam empreender esforços para a publicação das obras adormecidas de seu colega. Segundo as recordações de René Zazzo, psicólogo francês, foi nesse período que A.N.Leontiev o procurou com a ideia de editar as obras de Vigotski no exterior. A.N.Leontiev partia do pressuposto de que os editores soviéticos poderiam seguir o exemplo e passar a editar as obras de seu conterrâneo, reabilitando assim o seu nome na psicologia soviética. A ideia de A.N.Leontiev era encontrar uma editora nos Estados Unidos com a ajuda de Zazzo. Conseguiram que alguns textos de Vigotski fossem publicados nos EUA em 1955. Um ano depois, os mesmos textos foram publicados na URSS. “Agora, essa anotação de Zazzo serve para lembrar os tempos em que não era simples resgatar o nome de Vigotski” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 19).

Leontiev teve um papel fundamental nesse resgate. No entanto, são variados os argumentos apresentados para a pouca referência à atividade científica e aos trabalhos dele fora da Rússia. Além da organização do grupo de Rharkov, que é interpretada, por muitos, como rompimento com Vigotski, A.N.Leontiev é criticado por ter sobrevivido a tudo e a todos, ter ocupado cargos importantes nos departamentos de psicologia de diferentes institutos de psicologia da Rússia, ter entrado para o partido comunista e se tornado um homem da nomenclatura. No entanto, segundo recordações de muitos de seus contemporâneos, tais como Olga Vassilievna Ovtchinnikova, E.V.Subbotinski, S.L.Novosiolova, V.F.Petrenko, entre outros, mesmo em tempos conturbados de perseguição ideológica, A.N.Leontiev se valia de sua posição e de seu cargo com sabedoria e assim garantia a liberdade de pensamento e de

criação intelectual a muitas pessoas. “A faculdade de psicologia (que era administrada por Leontiev) – diz Petrenko – era um tipo de ilha liberal, uma ilhazinha da liberdade de pensamento” (LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p. 301).

O fato de não ter publicado trabalhos em co-autoria com Vigotski dá asas à imaginação de todos os que acreditam no **mito do rompimento**, apesar do importante papel, reconhecido pelo próprio Vigotski, que exerceu como colaborador do grupo e por ter apresentado ao mundo as concepções da teoria histórico-cultural. Realmente, A.N.Leontiev, ao contrário de A.R.Luria¹⁵, não escreveu textos ou livros em conjunto com Vigotski. A única obra que uniu os dois foi o livro de A.N.Leontiev *Razvitie pamiatí*, (*Desenvolvimento da memória*), publicado em 1932 e prefaciado por Vigotski (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p.405 e LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p.390).

A biografia de L.S.Vigotski, escrita por sua filha Guita Lvovna Vigodskaja e Tamara Mirrailovna Lifanova, de 1996, traz depoimentos, entrevistas, documentos oficiais e particulares importantes sobre o contexto histórico da época, que ajudam a compreender melhor a teoria histórico-cultural, sua origem, seu desenvolvimento, as discussões que a geraram, assim como a trajetória de seus idealizadores e os caminhos que cada um trilhou em função de escolhas que tiveram que fazer.

Na linha do tempo (ver anexo 7), podemos observar a lista dos inúmeros cargos que Vigotski ocupou em diferentes órgãos públicos da jovem União Soviética. Além de sua atividade científica, podemos perceber a proximidade de pessoas que estavam no poder, como por exemplo, de Anatoli Vasilievitch Lunatcharski e de Nadejda Konstantinovna Krupskaja¹⁶.

Conforme já foi dito, no verão de 1925, Vigotski foi enviado a Londres como representante do Comissariado do Povo para a Instrução (Narcompros), onde iria participar do Congresso Internacional sobre Ensino e Educação de crianças surdo-mudas. Um pouco antes de sua partida, recebeu uma carta de A.V.Lunatcharski, datada de 07 de julho de 1925, com instruções:

(...) Participar ativamente do trabalho da conferência e suas sessões, com o objetivo de conhecer a experiência e os avanços tecnológicos das escolas européias e americanas na

¹⁵ Além do prefácio à edição russa do livro de S.Freud *Além do princípio do prazer* (1925), Vigotski escreveu e publicou em conjunto com A.R.Luria, em 1930, o livro *Etiudi po istorii povedenia (Obeziana. Primitiv. Rebionok)* (*Estudos sobre a história do comportamento (O macaco. O primitivo. A criança)*).

¹⁶ Além de ser a esposa de Lenin, participava do Comissariado para Instrução do Povo e tem alguns trabalhos sobre educação.

educação de crianças surdo-mudas. O senhor está encarregado de fazer uma palestra sobre a organização e os princípios da educação social das crianças surdo-mudas na República Federativa Socialista Soviética da Rússia, detendo-se na questão sobre a relação entre o nosso sistema e os princípios gerais da educação social, assim como nos avanços e especificidades metodológicas do nosso sistema, que podem despertar interesse por parte de outros países... O resumo da palestra deve ser impresso e distribuído entre os participantes da Conferência. O senhor deve também participar da exposição e fazer todo o possível para satisfazer o interesse dos delegados estrangeiros sobre a situação da educação das crianças surdo-mudas na RFSSR.

O relatório sobre o trabalho realizado deve ser apresentado pelo senhor ao Comissariado do Povo para Instrução imediatamente após seu retorno (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 84-85).

Esse documento está guardado nos arquivos da família Vigotski.

No terceiro capítulo do livro de Guita, denominado *Com os olhos de filha*, é relatado um fato pouco esclarecido. Diz respeito a como ocorreu o suposto rompimento entre Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev. Guita publicou, pela primeira vez, trechos de uma carta de Vigotski dirigida a Leontiev. Reproduzindo relatos de sua mãe, Rosa Smerrova, conta que Vigotski respondia a uma carta de A.N.Leontiev, redigida “parece que de Rharkov” (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 316), e endereçada a A.R.Luria. Conforme consta no livro, o teor da carta de A.N.Leontiev “parece” que continha algo do tipo: “(...) Vigotski é uma etapa vencida, o ontem da psicologia(...)”, propondo a A.R.Luria trabalhar sem Vigotski. Inicialmente, A.R.Luria teria concordado, mas depois arrependeu-se e mostrou a carta a Vigotski, que vivenciou tudo com muito sofrimento, sentindo-se traído¹⁷.

Quando escrevia a biografia do pai, Guita Lvovna teve acesso aos arquivos da família de A.N.Leontiev onde estão guardadas cartas de Vigotski para A.N.Leontiev. Ela transcreve trechos de duas cartas, uma datada de 11 de julho de 1929 e outra de 02 de agosto de 1933¹⁸. São dois documentos raros e importantes para os interessados em conhecer a vida de Vigotski. A carta datada de 1933 traz informações a respeito do relacionamento entre ele e A.N.Leontiev. Porém, a carta deste último, que teria desencadeado a resposta de Vigotski, era dada como desaparecida até a data da publicação do livro de Guita.

Em 2005, mais um livro surgiu nas prateleiras da história da psicologia soviética. Ele traz informações ainda mais preciosas que ajudam a elucidar alguns equívocos. O livro

¹⁷ O mesmo episódio é relatado por Guillermo Blanck, no prefácio da edição brasileira de *Psicologia Pedagógica*, publicada pela Editora Artmed, em 2003, à página 31.

¹⁸ O texto da carta aqui referida, de 2 de agosto de 1933, é o mesmo que os Leontiev transcrevem em seu artigo e indicam ser datado de 7 de agosto de 1933 (para comparar, consultar Vigodskaja e Lifanova, 1996, p. 317 e artigo no anexo 6).

intitulado *Aleksei Nikolaievitch Leontiev: Deiatelnost, Soznanie e Litchnost (Aleksei Nikolaievitch Leontiev: Atividade, Consciência e Personalidade)* é uma biografia de Aleksei Nikolaievitch Leontiev, escrita por seu filho, Aleksei Alekseevitch, seu neto, Dmitri Alekseevitch e Elena Evguienevna Sokolova. Além de esclarecer alguns fatos que permaneceram ocultos por absoluta ausência de provas documentais, apresenta contra-argumentos e documentos que contrariam aqueles que afirmavam e ainda afirmam que houve um rompimento entre os dois estudiosos.

É nesse livro que o filho e o neto de Leontiev contam como tomaram conhecimento de uma carta de A.N.Leontiev a Vigotski, dada como desaparecida.

Tradicionalmente, no dia 5 de fevereiro, comemora-se o aniversário de A.N.Leontiev. Nessa ocasião, seus amigos se reúnem para lembrá-lo e homenageá-lo. No ano de 2002, a filha adotiva de A.R.Luria, Elena, compareceu a uma dessas comemorações, levando um documento precioso que havia encontrado nos arquivos de seu pai: a carta de A.N.Leontiev a Vigotski que era dada como desaparecida. Ela entregou-a ao filho e ao neto de A.N.Leontiev. O documento datava de 05 de fevereiro de 1932.

Uma carta de A.N.Leontiev, dada como desaparecida, endereçada a Vigotski, guardada nos arquivos de A.R.Luria: estaria aí a chave para desvendar o suposto rompimento, cercado de mistérios, a que Guita se refere? Será que essa carta pode elucidar alguma coisa a respeito da existência de algum rompimento?

Aleksei Alekseevitch e Dmitri Alekseevitch escreveram um artigo (anexo 8), posteriormente publicado na biografia de A.N.Leontiev (2005, p. 48-54), em que transcrevem e comentam as cartas de Vigotski e A.N.Leontiev¹⁹. Além disso, descrevem o contexto histórico da época, as circunstâncias e alguns fatos em torno da relação entre os dois. Apesar de elucidar alguns acontecimentos envolvendo os dois, muitos fatos ainda desafiam a nossa imaginação. E mais importante do que isso, as cartas transcritas no artigo revelam a grandeza e profundidade do diálogo entre os dois pensadores, um verdadeiro debate de ideias. Vale também ressaltar que não se tem ainda uma apreciação da carta encontrada de A.N.Leontiev a Vigotski por parte de Guita Vigodskaia.

O legado científico de A.N.Leontiev é muito grande. Denominada por Aleksandr Grigorievitch Asmolov e Margarita Petrovna Leontieva de “mosaico de trabalhos”, sua obra é composta de estudos, pesquisas, palestras, aulas, livros elaborados e realizados em diferentes fases e por diferentes motivos, ao longo de sua vida, pois cada realização reflete a lógica de suas buscas na psicologia.

¹⁹ Ver também no anexo 6 desse trabalho.

O início da trajetória de A.N.Leontiev na psicologia está intimamente ligado à construção de um novo país, com a construção da União Soviética. Com a mudança de Vigotski para Moscou, em 1924, A.N.Leontiev estabelece uma relação de amizade e torna-se um de seus colaboradores mais próximos, até o início dos anos 30.

É muito significativo que a construção da nova psicologia não tenha começado a partir de uma teoria, mas da prática: psicologia pedagógica e infantil, defectologia (Vigotski); clínica e estudos de gêmeos univitelinos (Luria); formação de conceitos nos escolares (Leontiev); as bases psicológicas dos contos infantis e o desenvolvimento do pensamento da criança (Zaporjets); o domínio de instrumentos simples pelas crianças (Galperin); desenvolvimento e formação da memória dos escolares (Zintchenko) – eis uma lista longe de ser completa das tarefas práticas que eram resolvidas coletivamente e lideradas por Vigotski e, após sua morte, por Leontiev e Luria (ZINTCHENKO apud LEONTIEV, 1983, p.9).

Ao contrário de Vigotski, A.N.Leontiev teve uma vida longa, 76 anos. Passou por momentos cruciais na história de seu país, no decorrer do século XX. Ainda muito jovem, integrou o grupo de pesquisadores que inicialmente foi liderado por A.R.Luria. No entanto, a chegada de Vigotski inverte os papéis no grupo e a liderança é assumida por Lev Semionovitch. O encontro dele com A.N.Leontiev é descrito por este como um ato de definição do próprio caminho, de “preenchimento de um vácuo”. A.N.Leontiev, segundo a biografia escrita por seu filho e por seu neto, discutia com Vigotski, na casa deste, os estudos elaborados. Os primeiros esboços da teoria histórico-cultural foram literalmente “desenhados” por Vigotski num pequeno pedaço de papel. E foi com base nas ideias contidas nesse pequeno pedaço de papel que A.N.Leontiev desenvolveu a teoria da atividade (LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p. 33).

Além do empenho no resgate do nome de Vigotski, A.N.Leontiev dedicou vários artigos à análise do trabalho científico desenvolvido por ele. Em todos, está reconhecido o papel central de Vigotski na formulação da teoria histórico-cultural, assim como a importância dela para a teoria da atividade, embora, ainda em pequenos ensaios, o embrião da teoria de A.N.Leontiev apareça em alguns textos de Vigotski, pois o desafio era penetrar nos estudos sobre a consciência como uma realidade própria da psicologia, desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psiquê e apresentar sua característica substancial, de acordo com A.N.Leontiev.

É verdade que esse programa, expresso em outros termos, já estava no seu (Vigotski) artigo em 1925. Mas, para realizá-lo, era preciso encontrar um novo caminho para as ideias, uma nova abordagem do problema.

Agora, sabemos em que consistia essa abordagem. De uma maneira muito resumida, poderia ser apresentada da seguinte forma: se a consciência é uma aquisição puramente humana, então, sua natureza e suas especificidades qualitativas devem ser procuradas nas especificidades da vida humana, que a diferenciam da vida instintiva dos animais e, antes de tudo, nas especificidades da construção da atividade de trabalho do homem (lembramos a epígrafe, escolhida por Vigotski para o seu trabalho sobre a consciência!) (LEONTIEV, 1983, p. 24).

Esse texto de A.N.Leontiev, publicado em 1967 na revista *Voprosi psirrologuii* (*Questões da psicologia*), é um dos inúmeros nos quais aborda o problema da consciência nos trabalhos de Vigotski e foi escrito com base em algumas anotações e estenografias de suas palestras, aulas e relatórios. Porém, ainda nos anos 30, A.N.Leontiev já havia tratado da importância de Vigotski para a constituição da psicologia em bases marxistas, assim como, bem mais tarde, em colaboração com A.R.Luria, escreveu o prefácio a *Vigotski. L.V. Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania* (Vigotski L.V *Estudos Psicológicos Escolhidos*), publicados em 1956; escreveu artigos para a coletânea *Iz istorii stanovlenia psirrologitcheskirh vzgliadov L.S.Vigotskogo* (*Da história da constituição dos pontos de vista psicológicos de L.S.Vigotski*), em 1976; um trabalho *Natchalo sovremennoi psirrologuii* (*O início da psicologia contemporânea*), em 1978 e, ainda, o prefácio detalhado ao primeiro volume de *L.S.Vigotski: Sobranie Sotchineni* (*L.S.Vigotski: Obras reunidas*) em 6 volumes, de 1982 e 1983.

Por mais que se tente diminuir o papel de A.N.Leontiev para a psicologia soviética e mundial, por mais que se tente desmerecer seu trabalho ou até mesmo taxá-lo de defensor radical da ideologia oficial, até mesmo de stalinista, dificilmente conseguirão negar seu compromisso com os estudos desenvolvidos pela *troika* e, posteriormente, pela *piatiorka*²⁰. A.N.Leontiev foi um cientista que tomava para si e por completo a regularização das relações com o poder e com a ideologia, permitindo, assim, que a faculdade dirigida por ele pudesse trabalhar tranquilamente (LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p.300). A.N.Leontiev soube desenvolver, com a colaboração de muitos colegas, uma teoria nascida nas entranhas

²⁰ Da palavra “piat”, que significa um grupo de cinco pessoas.

de outra, em tempos conturbados; sua contribuição é incalculável, pois não ficou à sombra de seu mestre, tinha luz própria e brilhou em todo seu esplendor.

No Brasil, boa parte de livros editados sobre Vigotski atribui o início da divulgação de seus trabalhos à abertura política dos anos 80. No entanto, há registros de pesquisadores brasileiros que leram alguns trabalhos de Vigotski bem antes desse período, por meio de publicações norte-americanas. Vale dizer que o interesse pela psicologia soviética era muito grande e os EUA criaram até uma revista especial *Soviet Psychology* dedicada a artigos de estudiosos soviéticos. Exemplares dessas revistas fazem parte de acervos das bibliotecas acadêmicas brasileiras e serviram também de meio para a divulgação das ideias dos psicólogos da URSS.

Ao tentarmos fazer um levantamento das primeiras obras de Vigotski no Brasil, deparamo-nos com a dificuldade de observar com clareza a trajetória das publicações e dizer com precisão qual foi o primeiro texto desse pensador a romper as fronteiras brasileiras.

Em seu livro *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, Maria Teresa de Assunção Freitas tenta enfrentar esse desafio. Ela entrevistou 24 professores universitários de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, selecionados de acordo com a produção científica sobre o enfoque “sócio-histórico” (FREITAS, 1994, p. 21). Em algumas entrevistas, podemos ver que, já em 1974, no Brasil, ouvia-se falar de Vigotski. Alguns entrevistados relatam que começaram a se interessar, mais em função da curiosidade de saber sobre o que estava acontecendo na União Soviética ou por serem militantes de movimentos de esquerda. É importante frisar que a trajetória internacional das obras de Vigotski tem forte relação com a censura imposta em seu próprio país, mas mesmo assim, foram necessários mais de 20 anos para que tivesse seu pensamento mais difundido (FREITAS, 1994, p. 380).

A título de exemplo, apresentamos a trajetória do livro *Michlenie i retch*. Na bibliografia sistematizada das obras de Vigotski, nos anexos da biografia escrita por sua filha, Guita Vigodskaja, há registros de uma tradução do capítulo 7 do livro *Michlenie i retch*, em 1939, na revista *Psychiatry*, volume 2, p. 29-54. Bem mais tarde, o mesmo texto foi publicado em *A book of readings*, em 1961, numa edição nova-iorquina. O longo tempo, 22 anos, entre as duas edições tem a ver com a censura aos trabalhos de Vigotski na URSS. A bibliografia sistematizada revela esse longo intervalo de tempo entre as edições, assim como mostra também que a primeira edição de um livro de Vigotski fora da URSS foi uma edição japonesa, em 1962, sob o título *Shiko to genko* (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 411).

Mais ou menos na mesma época, em 1962, surge a edição *Thought and language*, editada por Wiley, New York e London, XXI – 168 p. (Idem) e reeditada, posteriormente, nos anos 1965, 1966, 1967, 1979, 1986.

É evidente que muitos pesquisadores brasileiros tiveram acesso às obras de Vigotski ainda nos anos 70 por meio das edições estrangeiras. A edição norte-americana, de 1962, mencionada anteriormente, anuncia a chegada de Vigotski ao Brasil e é a primeira obra a ser relacionada numa bibliografia de artigo acadêmico brasileiro. Mais precisamente, é o artigo *Ensino de conceitos em química. I. Matéria: exemplo de um sistema de conceitos científicos* de autoria de Mário Tolentino, Roberto Ribeiro da Silva, Romeu C. Rocha-Filho e Elizabeth Tunes (anexo 9), publicado na revista *Ciência e cultura* n°38, de 10 de outubro de 1986, que apresenta, pela primeira vez, numa publicação científica, referências aos estudos de Vigotski sobre conceitos científicos.

Em comunicação pessoal, a Professora Elizabeth Tunes conta que, no final dos anos 70, quando estava cursando o doutorado na USP, encontrou na estante de sua orientadora, Professora Carolina Martuscelli Bori, a edição norte-americana de *Michlenie i retch*, 1962. Bori era uma estudiosa do pensamento de Kurt Lewin e viajou aos EUA várias vezes. Realizou pesquisas relacionadas ao efeito Zeigarnik²¹. Esse efeito recebeu o nome de sua estudiosa, Bliuma Vulfovna Zeigarnik (1900–1988) que, ao desenvolver estudos sobre o esquecimento de ações finalizadas ou não, apresentou o fenômeno da relação entre a efetividade da memorização do material e a finalização das ações. Ou seja, segundo os estudos de Zeigarnik, a pessoa lembra melhor da ação inacabada que se explica pela tensão que surge no início da ação, mas que não recebe uma *descarga*, caso não seja finalizada (ZINTCHENKO e MECHERIAKOVA, 2006, p. 129). Zeigarnik tinha sido aluna de K.Lewin, na Alemanha, e, posteriormente, desenvolveu alguns estudos sobre psicopatologia com base nas ideias de Vigotski. Por sua vez, Vigotski cita as pesquisas de Zeigarnik em alguns trabalhos²², o que pode explicar, em parte, a presença na estante de Bori do livro *Michlenie i retch*.

Posteriormente, alguns livros de psicólogos soviéticos foram comprados pela professora Tunes na livraria Dom Quixote, em São Carlos. Além de comprar os quatro volumes da *Psicologia geral*, de Aleksandr Romanovitch Luria, adquiriu também o volume de *Pensamento e linguagem*, numa edição portuguesa, de 1979. Vale destacar que essa edição

²¹ Martuscelli, Carolina. *Os experimentos de interrupção de tarefa e a teoria de motivação de Kurt Lewin*. IN Boletim n°174/Psicologia n°5/São Paulo:USP, 1959 (Tese de doutorado).

²² VIGOTSKI, L.S. *Pamiat e ieio razvitie v detskom vozraste*. IN: *Psirrologia*. Moskva: Aprel Press, Eksmo Press, 2002, p. 773.

portuguesa, da Editora Antídoto, figura também entre as primeiras referências bibliográficas de muitos pesquisadores brasileiros. No entanto, somente em 1987, Nilson José Machado no artigo *Análise do livro “Pensamento e Linguagem”, de I. (sic) S. Vygotsky*, Lisboa, Antídoto, 1979, publicado na R. Fac.Educ., 13(1):251-257, jan./jun. 1987, faz uma análise do livro. Isso é uma evidência de que o pensamento de Vigotski começa a ser difundido e estudado no Brasil por um número cada vez maior de pesquisadores em meados dos anos 80.

A primeira edição brasileira de *Michlenie e retch* (traduzido como *Pensamento e Linguagem*) foi uma tradução da versão norte-americana sob o título *Thought and Language*, editada por E.Hanfmann e G.Vakar e traduzida para o português por Jefferson Luiz Camargo. Essa edição data de 1987 e é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões às obras de Vigotski que não foram cometidas nem mesmo em seu país, onde ficou proibido durante muito tempo.

Logo no prefácio, podemos ver o agradecimento dos tradutores aos editores da revista *Psychiatry* (mencionado anteriormente) por terem permitido a inclusão no livro da antiga tradução do capítulo 7, feita por H.Beier (VIGOTSKI, 2005, p. XVII). No entanto, os tradutores reconhecem que utilizaram somente partes do texto traduzido, “para obter um grau uniforme de condensação e um estilo coerente” (Idem, ibidem). Atualmente, essa mesma versão de *Pensamento e linguagem*, com apenas 194 páginas, mesmo após receber múltiplas críticas por parte de estudiosos brasileiros, já está em sua 3ª edição, datada de 2005.

Um fato curioso é um agradecimento especial que os organizadores tecem a Jean Piaget “por seus comentários sobre a crítica feita por Vigotski às suas primeiras obras” (VIGOTSKI, 2005, p. XVII). No entanto, esses comentários de Piaget não estão no livro, o leitor não tem acesso a eles. E mais, enquanto o Capítulo 2, no original de Vigotski, que é um estudo crítico das ideias de Piaget a respeito dos problemas da fala e do pensamento na infância, contém 54 páginas, na versão norte-americana, o mesmo Capítulo 2, denominado pelos organizadores *A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças*²³, contém apenas 19 páginas. Seria uma mera condensação do texto do autor ou censura a algumas críticas que Vigotski faz a Piaget?

Não é uma constatação somente nossa. Alguns pesquisadores brasileiros vêm realizando estudos sobre os equívocos na interpretação das ideias de Vigotski no Brasil.

²³ Título no original *Problema retchi e michlenia rebionka v utchenii J.Piaget* (O problema da fala e do pensamento nos estudos de J.Piaget)

Entre eles podemos destacar o Professor Newton Duarte que tem se dedicado a desconstruir denominações à teoria de Vigotski e sua escola, assim como conceitos atribuídos a ele e violações sofridas por parte de alguns organizadores de seus livros no Ocidente.

Em seu livro *Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberal e pós-moderna da teoria vigotskiana, no Brasil*, Duarte apresenta questionamentos aos argumentos utilizados pelos tradutores da versão norte-americana de *Michlenie i retch (Pensamento e linguagem)* mais difundida:

(...) Se as “discussões polêmicas” foram consideradas de “pouco interesse para o leitor contemporâneo, então a cada nova edição o texto de Vigotski deveria ser “atualizado”? Os textos de todos os autores clássicos, de séculos passados, deveriam ser atualizados constantemente? O leitor não tem o direito de decidir por si mesmo o que lhe interessa ou não no texto de um determinado autor? (DUARTE, 2004, p. 168).

Duarte não para por aí, prosseguindo na crítica a essa edição, diz que havia um objetivo de “descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação ao pensamento de Piaget, como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano” (DUARTE, 2004, p. 168). Caso alguém duvide desses questionamentos de Duarte, principalmente com relação à citação de Piaget, como explicar então que é exatamente no 2º Capítulo (onde, segundo os “tradutores”, *omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões*) que Vigotski apresenta sua crítica aos estudos de Piaget?

Outras críticas são apresentadas por Duarte em seu artigo *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural* (DUARTE, 1996), principalmente no que diz respeito às apropriações das ideias de Vigotski no Brasil.

Não estamos afirmando que não exista, dentre os pesquisadores em educação no Brasil, o esforço por estudar VIGOTSKI de forma aprofundada, indo aos textos integrais. Esse esforço existe, mas o que tem predominado em termos de divulgação do pensamento de VIGOTSKI são trabalhos que se limitam às já citadas edições em português de "Pensamento e Linguagem" e "Formação Social da Mente". Dentre aqueles que têm procurado trabalhar com os textos

integrais de VIGOTSKI, têm sido empregadas edições, em vários idiomas, das Obras Escolhidas de VIGOTSKI, publicadas originalmente em russo, em seis volumes. Já circulam, inclusive, dentre alguns estudiosos de VIGOTSKI, os dois volumes até aqui editados em espanhol, dessas Obras Escolhidas (VYGOSTSKI, 1991 e 1993). O segundo volume dessas Obras Escolhidas traz o texto integral de *Pensamento e Linguagem*, que precisa urgentemente ser editado em português, para fazer frente, junto a um público maior de leitores, ao já citado *digest* (Duarte, 1996).

Atualmente, cinco volumes das *Sobranie sotchineni (Obras reunidas)* traduzidas diretamente do russo foram editados em espanhol, na Espanha, e em inglês nos EUA. Recentemente, no Brasil, o tradutor Paulo Bezerra traduziu na íntegra e diretamente do russo o livro *Michlenie e retch*. O tradutor, em comunicação pessoal, disse que intitulou a sua versão de *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001) para diferenciar seu trabalho da edição brasileira feita a partir da tradução da edição inglesa. No entanto, só a diferença no número de páginas (são 300 páginas a mais!) evidencia que algo de muito grave ocorreu com as primeiras edições estrangeiras da obra de Vigotski. Com a tradução de Bezerra, apesar de algumas inconsistências das quais tratarei mais à frente, inaugura-se uma nova era nas traduções de Vigotski no Brasil. Seus textos começam a ser traduzidos diretamente do russo, sem cortes e condensações, respeitando as edições russas.

Quanto à crítica de Duarte a respeito da atitude de pesquisadores que, mesmo havendo hoje uma bibliografia de Vigotski traduzida diretamente do russo bastante vasta (no Brasil e em outros países como EUA, Espanha, França, Itália, Japão, Alemanha, Portugal), muitos ainda recorrem somente aos dois primeiros livros atribuídos a Vigotski, *Formação social da mente* (compilação de vários textos traduzidos do inglês, 1ª edição de 1984) e *Pensamento e linguagem* (edição resumida e traduzida do inglês, 1ª edição de 1987), que foram os livros que apresentaram Vigotski aos estudiosos brasileiros. Vale ressaltar que Duarte, com sua crítica, indica para uma questão importante: o Brasil precisa empreender esforços para editar as obras de Vigotski com traduções diretas do russo e a partir dos textos integrais, textos em que a própria Rússia, somente na última década, vem respeitando cada vírgula e termo usado pelo pensador, pois sabemos que muitas obras de Vigotski sofreram mutilações e deturpações nas mãos da censura e de editores ao longo de muitos anos. Pode-se justificar a preferência dos pesquisadores por esses livros em função de terem sido os dois primeiros que romperam as fronteiras brasileiras para o pensamento de Vigotski. No

entanto, análises aprofundadas dos originais russos, que estão sendo editados atualmente, revelam as graves distorções que esses dois livros acarretaram.

III - Os dilemas da tradução

*Aliás só traduzo bem poemas que gostaria de ter feito,
isto é, os que exprimem coisas que já estavam em mim, mas informulas.*

Manuel Bandeira

Traduzir é conviver

João Guimarães Rosa

A peculiar e triste história do livro *Doutor Jivago*, de Pasternak, relatada na introdução deste trabalho, revela não só a trajetória dramática de uma obra de arte como também um caso único: o livro volta às mãos do autor numa tradução para a língua do próprio autor, que não reconhece seu texto. Nesse caso específico, o que mais chama a atenção não é tanto a tradução, mas o ato em si de ser publicada a obra censurada pelo governo na língua em que foi escrita originalmente.

Provavelmente, Pasternak não teria a mesma reação ao ter em mãos uma versão de *Doutor Jivago* em italiano, caso entendermos a tradução como é analisada do ponto de vista de alguns estudiosos do assunto: se o tradutor “vencer a indecisão, se (...) nos der a forma nova talhada sobre a matriz estrangeira, dar-nos-á uma outra coisa, um produto que nunca tinha existido” (FRÓES apud BANDEIRA, 2007, p.16).

Fróes defende a existência de uma distinção essencial entre traduções, a **didática**, “que encaminha o leitor para entender o original, dizendo-lhe o que as palavras dizem, e que é, pois, um texto utilitário, um auxiliar importante para a finalidade em questão”, e a **criativa**, “cuja grande ambição, como a do poema que a inspira, é causar prazer, tem às vezes um compromisso bem mais frouxo com as palavras nas quais se baseou. Ousa mudar. E, caso se exceda na autonomia que conquista, tomando muitas liberdades, nem por isso, em princípio, será inválida. Seu valor, ou sua ausência de valor, está naquilo que ela cria na sua língua” (FRÓES, 2007, pp. 16-17). Apesar de Fróes se referir somente à tradução poética como uma tradução criativa, é importante destacar que muitos estudiosos defendem que qualquer tradução é um ato de criar, seja ela literária ou técnica. Pode-se concordar com a afirmação de que o tradutor tem maior liberdade ao traduzir uma obra literária, mas os cuidados que deve ter com uma tradução técnica não devem aprisionar seu trabalho. Mais do que isso, o tradutor, além de ter um compromisso com as ideias do autor, deve dominar o assunto, e também ter um profundo conhecimento das duas línguas. Ou, parafraseando as

ideias de Vigotski em seu livro *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na infância)*, a tradução é uma criação combinatória, na qual o tradutor aplica sua experiência (ou vivência anterior); quanto mais rica a experiência, mais rico é o material do qual o tradutor dispõe para criar. Por isso, o ato de traduzir é essencialmente um ato de criação.

Neste capítulo, recorreremos a algumas fontes teóricas e suas definições sobre a tradução para evidenciar quais são os dilemas que o tradutor vivencia e como são analisadas teoricamente.

A maioria dos livros que se propõem a traçar uma teoria da tradução parecem mais manuais de como ser um bom tradutor e enumeram os problemas que um tradutor pode encontrar em seu trabalho. Percebe-se que a teoria da tradução ainda carece de estudos sistematizados, apesar de tentativas interessantes como a de John Milton em seu livro *Tradução: teoria e prática*. No entanto, esse autor alerta logo no início de seu livro que irá tratar somente da tradução literária e poética e não faz nenhuma alusão à tradução científica.

Mas, se a teoria da tradução – teoria do ponto de vista de estudos sistematizados - ainda é uma área pouco desenvolvida, o mesmo não pode ser dito sobre a trajetória histórica da tradução e da atividade do tradutor. Há uma boa sistematização de como teve início essa atividade, assim como sobre os mais diferentes tratamentos que recebeu ao longo das épocas: “as metáforas nos dão ideia de muitas maneiras através das quais a tradução é descrita” - tradutor como servo ou escravo, ou o tradutor com um papel social, proporcionando o acesso a trabalhos estrangeiros, entre 1550 e 1650, ou o tradutor como aquele que preserva a “chama” do original, deixando de ser servo e passando à condição de amigo e conselheiro do autor, após 1650 (MILTON, 1998, pp.2 e 5). Em épocas compreendidas entre o século XVIII e XIX, o tradutor passa a ser “visto como um semideus, a ‘estrela do amanhã’, um profeta (...)” (MILTON, p.2), pois seu trabalho começa a ser avaliado, principalmente na Alemanha, do ponto de vista da introdução de novas formas e ideias de outras literaturas mundiais.

Porém, ainda hoje, as opiniões são muito divergentes sobre tradução e tradutor. Evidencia-se claramente que não há consenso sobre essa atividade, mesmo tendo a seu favor grandes nomes da literatura mundial.

Ao pesquisarmos a etimologia da palavra *traduzir* (em latim *traduco* e *transduco*, -is, -xi, -ctum, -cere), podemos observar que significa o mesmo que “conduzir além, conduzir de um lugar para outro, transferir, dar saber, publicar, divulgar, passar (o tempo); traduzir,

verter, derivar (palavras) (HOUAISS, 2001, p. 2745). Paulo Rónai cita Jules Lagras que afirma que “traduzir consiste em conduzir determinado texto para o domínio de outra língua que não aquela em que está escrito”, porém ajuda a ver uma outra imagem que pode ser a do tradutor que pega pela mão o leitor e leva-o “para outro meio lingüístico que não o seu” (RÓNAI, 1981, p. 20).

Paulo Rónai, em seu livro *A Tradução Vivida*, trata mais especificamente da tradução *interlingual*, “acenando apenas acessoriamente às variantes científicas, técnicas, comerciais, cinematográficas etc” (RÓNAI, 1981, p. 17) e diz que ela é a “reformulação de uma mensagem num idioma diferente daquele em que foi concebida” (1981, p. 16). Ele distingue mais três tipos de tradução: a *intra lingual*, que se realiza “ao vazarmos em palavras um conteúdo que em nosso pensamento existia apenas em estado de nebulosa, fenômeno constante em todos os momentos conscientes da vida; a tradução *sócio-lingüística*, quando, através das fórmulas usadas por nosso interlocutor em obediência a convenções sociais, tentamos descobrir o seu pensamento verdadeiro; e a tradução *inter-semiótica*, “aquela a que nos entregamos ao procurarmos interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico, mesmo desacompanhados de palavras” (1981, pp. 16-17).

Para Roman Jakobson, distinguem-se três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais (JAKOBSON, 2008, p.64). Suas ideias parecem ter inspirado Rónai:

- 1) *A tradução intra lingual* ou *reformulação* (rewording) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) *A tradução interlingual* ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) *A tradução inter-semiótica* ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistema de signos não verbais. (JAKOBSON, p.64)

São interessantes os questionamentos que Jakobson faz da tradução interlingual, que é a que mais nos interessa neste trabalho, pois para ele o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes. Mais à frente, Jakobson diz que a equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da Linguística (Idem, p.65).

Em qualquer comparação de línguas, surge a questão da possibilidade de tradução de uma para outra e vice-versa; a prática generalizada da comunicação *interlingual*, em particular as atividades de tradução, devem ser objetos de atenção constante da ciência lingüística. (...) A prática e a teoria da tradução abundam em problemas complexos, de quando em quando, fazem-se tentativas de cortar o nó górdio, proclamando o dogma da impossibilidade de tradução (JAKOBSON, p. 66).

Jakobson defende que “qualquer experiência cognitiva”, ou seja, qualquer ideia ou pensamento, pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente e apresenta as saídas para o que pode ser considerado intraduzível: “Onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, calcos, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios” (Idem, p. 67).

Para a grande maioria das pessoas a tradução resume-se simplesmente numa ação de passar as palavras de uma língua para palavras equivalentes de outra. Na verdade, não é um trabalho tão mecânico assim, pois além de ter um domínio e conhecimento profundo, principalmente da língua de chegada (da língua para a qual se traduz), o tradutor deve ter sempre a disponibilidade de flexibilizar sua mente, mantendo-a em estado de alerta “para que saiba lembrar precedentes ou, se for o caso, inventar novas soluções” (RÓNAI, 1981, p. 19).

Assim, podemos ver que Rónai, do mesmo modo que Fróes, entende a tradução como um ato de criação, que envolve algumas características específicas que um tradutor deve buscar desenvolver. No caso mais específico da poesia, Fróes, na apresentação do livro de Manuel Bandeira *Poemas traduzidos*, além de dizer que a matéria-prima para uma criação poética é a leitura, revela:

O poeta traduz, tocado ao ler, para se apropriar do que traz, naquele instante, alguma nota de conhecimento afetivo a seu próprio respeito. E o que está dito em outra língua – em outro ritmo – de repente lhe soa, malgrado toda a distância e as diferenças culturais, como coisa que já foi vivenciada por ele, coisa bem sua e íntima (FRÓES apud BANDEIRA, 2007, p. 10).

O poeta e tradutor Ivan Junqueira declara que sempre considerou a tradução uma arte e explica: “Eu, desde sempre, considerei a tradução uma arte, porque se trata de um processo muito complexo de recriação com relação ao texto traduzido” (JUNQUEIRA, comunicação pessoal, 2008). Quanto às qualidades de um tradutor, Junqueira é enfático,

pois considera que o domínio absoluto da língua de chegada, que para ele é o instrumento de trabalho do tradutor, é o ponto base.

Para outro representante da nossa poesia, o poeta Marco Lucchesi, não há dúvidas de que a tradução é uma arte: “E sobretudo aquela tradução mais sinfônica, ou seja, aquela que demanda muitas partes e instrumentos, tonalidades e amplas camadas de harmonia musical” (LUCCHESI, 2008, comunicação pessoal). Lucchesi, no entanto, destaca que a principal característica de um tradutor deve ser a paixão visceral pela língua, além de “a condição absoluta de leitor. Absoluta. Arrogante e apaixonada. Claro, a formação das línguas, cujo interesse não morre em si mesmas, em estratégias discursivas, deslocamentos semânticos e decisões léxicas e morfológicas” (idem).

Os dois poetas citados acima expressam a mesma ideia de Brenno Silveira, um dos mais renomados tradutores brasileiros de todos os tempos, que afirma em seu livro *A arte de traduzir*:

Estamos tratando da arte de tradução. Dessa arte, sumamente difícil, que permite que as grandes citações do espírito humano transponham todos os limites geográficos, raciais e lingüísticos (SILVEIRA, 2004, p. 25).

Silveira, que foi responsável pelo departamento de tradução de uma grande editora paulista, não só define a tradução como uma arte, mas também expõe sua opinião sobre as qualidades de um tradutor. Sem relacioná-las hierarquicamente, são destacadas por ele a responsabilidade moral e intelectual, pois o tradutor oferece acesso à opinião pública, por meio do que “traduz” fielmente, aquilo que foi dito ou escrito em outro idioma.” Mas, não basta ter responsabilidade e conhecer outro idioma estrangeiro para se transformar num tradutor, pois como qualquer outra atividade, exige longo período de aprendizagem, já que “ler um livro estrangeiro é uma coisa; traduzi-lo é outra, completamente diferente” (Idem, p. 23). Ou, como define muito bem Paulo Rónai: tradução aprende-se traduzindo.

A cultura geral é definida por Silveira como condição primordial (Idem, p. 25), o que envolve o conhecimento por parte dos tradutores que conhecem a obra, o ambiente e a personalidade do autor, assim como o conhecimento da história, da literatura e das tendências literárias, sociais, econômicas e filosóficas da época e do país em que viveu o autor (p. 25).

Outra qualidade importante valorizada por Silveira é a paciência infinita: “Paciência para penetrar no sentido de certas frases ou de certos trechos intrincados; paciência, para

procurar, em dicionários, enciclopédias ou obras especializadas, o significado exato de uma simples palavra” (p. 27).

Podemos encontrar muitas e variadas respostas à pergunta “o que é tradução?”.

No prefácio da versão autorizada da *Bíblia* (de 1611) está: “É a tradução que abre a janela para deixar entrar luz; que quebra a casca para podermos comer amêndoa; que puxa a cortina de lado para podermos olhar para dentro do lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço para podermos chegar à água” (RONAI, p. 21).

Para Dryden, o trabalho de tradutor, além de ser desdenhado, era visto como trabalho escravo, pois não recebia sequer agradecimentos quando era bom, sendo o tradutor visto como “alguém que cuida da lavoura de outrem” (PAES, p. 110). E sintetizou: “traduzir era como dançar na corda bamba de pés acorrentados” (RÓNAI, p. 21).

Goethe ironiza, dizendo que os tradutores são “alcoviteiros que nos elogiam uma beldade meio velada como altamente digna de amor e que excitam em nós uma curiosidade irresistível para conhecermos o original” (RÓNAI, p. 21).

Cervantes disse que a tradução é o avesso de uma tapeçaria, mas para Helmut Braem a tradução é uma nova tapeçaria tecida de acordo com um modelo dado (RÓNAI, p. 22).

John Lehman compara a tradução ao vidro de um quadro, quando o que devia monopolizar a nossa atenção era evidentemente a pintura. Porém, essa observação não fica sem resposta por parte de José Paulo Paes, que, ao invés de descartar o símile do vidro intermediando o olho e o seu campo de visão, transforma o vidro em lente focalizadora e diz: “é a lente tradutória que faculta, à miopia do monolíngüe, enxergar o mundo, vasto mundo que se estende para além das suas limitações lingüísticas” (PAES, p. 110). E quando se refere à tradução defeituosa ou correta, Paes compara a boa com o vidro da pintura, pois passa quase despercebido.

Pode-se ver que a tradução não é uma questão fácil de definir. Ao mesmo tempo em que é considerada arte, outros a vêem como uma atividade ou ofício dispensável, assim como o vidro de uma pintura. Há, também, os que consideram, como J.-R.Ladmiral, que as línguas são incomutáveis entre si (PAES, p. 111) e os que acham, como Octavio Paz, que a tradução e a criação são operações gêmeas, pois há um incessante refluxo entre as duas, uma contínua e mútua fecundação (PAZ, 1980, p. 23).

Por fim, um dilema complexo e polêmico tem lugar certo ainda entre os tradutores: concordar com Dante Milano, que disse: “podemos traduzir o que um autor quis dizer, mas não o que ele disse. Porque o que ele disse ele só pode dizer na língua dele” (DANTE apud

JUNQUEIRA, 2008), ou aceitar a opinião de Paulo Rónai, que afirma: “(...) mesmo sabendo o que o autor quis dizer, o tradutor deve traduzir não o que ele quis dizer, mas o que ele disse na realidade” (RÓNAI, 1981).

As polêmicas sobre tradução giram em torno não só das questões acima mencionadas, mas de algumas outras sobre as quais não podemos deixar de refletir. Ao entendermos a tradução como um processo criativo, quando uma nova obra é criada, seja por meio da deformação ou da transformação, somos obrigados a traçar os limites dessa criação, pois a “criação”, fruto de uma transposição de um texto escrito em uma língua para outra, parte de algo que já existe. Nesse sentido, a tradução, assim como qualquer processo de criação, vive em permanente conflito, pois estão presentes tensões que as limitam.

Em *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na infância)* (2004; 2009), Vigotski fala que a atividade de criação não é uma atividade reprodutiva que reproduz impressões ou ações anteriores da experiência humana, e sim uma atividade combinatória ou criadora, pois:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004, p. 237).

Portanto, para Vigotski, a imaginação humana, que é a base de toda atividade criadora, está presente em todos os campos da vida cultural, e torna possível a criação artística, científica e técnica. Por isso, tudo o que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana. Pode-se dizer que isso é válido também para a tradução, pois a obra a ser traduzida como produção humana implica uma atividade combinatória de experiências vividas, pautada na imaginação. A base da criação é exatamente a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o velho de outras maneiras. Assim

Vigotski desmitifica a criação como uma capacidade de “eleitos” e diz que, na verdade, a criação:

(...) não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos freqüentemente insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, p. 238).

Rónai, ao definir o papel que o tradutor deve exercer, diz que é preferível que seja o de procurador do autor antes que o de seu colaborador e explica que, no máximo, o tradutor pode e deve corrigir os erros tipográficos do original, eventuais trocas de palavras e confusões de nomes (RÓNAI, 1981, p. 98) e, citando Valery Larbaud, recomenda muita cautela:

Quem diz tradutor diz servidor da verdade: o texto a traduzir pode parecer-nos especioso, eivado de erros de julgamento ou de ideias falsas, mas enquanto texto a traduzir, edifício verbal que tem um sentido preciso, ele é a verdade, e deformá-lo ou mutilá-lo é ofender a verdade (LARBAUD apud RÓNAI, 1981, p. 98).

Muitos estudiosos da tradução, principalmente os que se debruçam sobre a problemática da tradução literária (prosa e verso), alertam que os principais inimigos de um tradutor são a pressa, a desatenção, o desconhecimento de uma ou outra língua, a incultura, a ausência de bom senso e a falta de imaginação. Destacam também que o mesmo vale para os revisores dos textos traduzidos. Muitas vezes, o revisor introduz erros lamentáveis, que são atribuídos ao tradutor, pois é esse que assina o trabalho de tradução. Às vezes, a decisão por certas opções não é do tradutor e sim das editoras. Por mais que o tradutor tome a decisão de respeitar o original, mesmo que não fique um texto belo, em português, as normas de redação das editoras - essa verdadeira camisa-de-força que não tem outra função senão a de deixar os textos aparentemente mais bonitos – falam, na maioria das vezes, mais alto do que a simplicidade do desejo de transcendê-las. Por isso, determinadas construções textuais que deformam, de certo modo, o estilo do autor e ignoram sua

alteridade podem estar nas traduções, mas não por opção do tradutor. Por mais que o tradutor consiga estabelecer o diálogo genuíno com o autor, sem medir esforços para que o autor esteja presente na tradução, algumas editoras, com atitudes autoritárias, anulam não só a alteridade do autor, mas também a do tradutor. Então, para falar de tradução é necessário levar em consideração também o papel que exercem as editoras nesse campo.

Quando recebi a primeira prova do livro *Romance do Cárcere*, autobiografia de Bukharin, traduzido por mim em 2003, fiquei surpresa ao ver que o revisor havia riscado o nome de Nikolai Tchernichevski (1828-1889), corrigindo-o para Lenin. Tchernichevski foi político, crítico literário e jornalista russo do século XIX que escreveu o romance *O que fazer?*, preso na fortaleza de Pedro e Paulo, em São Petersburgo. Seu romance permanece, até hoje, um clássico da literatura russa, mas ainda é pouco conhecido fora de seu país. Muito mais conhecido é o artigo de Lenin, dedicado à nova ideologia e intitulado *O que fazer?*, justamente em homenagem ao autor do romance. Para mim era um erro absurdo e fiquei perplexa, não só com a ignorância do revisor, mas com o pouco cuidado que a editora teve ao entregar a revisão de um título russo a um profissional que, além de desconhecer essa importante obra da literatura russa, não teve a humildade de procurar informar-se, antes de simplesmente riscar o nome de Tchernichevski e substituí-lo pelo de Lenin.

Debruçando-se mais sobre as peculiaridades da atividade do tradutor, pode-se encontrar as recomendações que alguns importantes nomes da área apresentam em seus livros.

Para Paulo Rónai, por exemplo, aquele que traduz deve estar sempre preparado para as possíveis armadilhas que pode encontrar pela frente. Problemas mais corriqueiros que um tradutor pode ter de enfrentar são tratados em alguns livros, que deixam muito claro que a tradução foge a qualquer sistematização, pois é impossível aprendê-la por tratados.

Rónai faz o primeiro alerta e aponta que “uma das principais culpadas das cincadas de tradução é a **etimologia**” (RÓNAI, 1981, p. 35), já que, apesar de ser um auxiliar na pesquisa, também pode gerar enganos. Saber pesquisar e tentar descobrir a evolução que determinada palavra teve numa certa língua, é fundamental para que erros não sejam cometidos.

Podemos, aqui, trazer um fragmento das ideias de Vigotski reveladas no livro *Michlenie e retch (Pensamento e fala)* e que, a meu ver, tem uma relação direta com o que Rónai nos fala. Ao analisar como se desenvolve o pensamento da criança, Vigotski diz que a diferenciação entre o significado da palavra e a relação que ela mantém com um ou outro objeto são muito bem percebidos no desenvolvimento da léxica infantil. “As palavras da

criança podem coincidir com as palavras dos adultos, ao relacioná-las com objetos, e podem não coincidir no significado” (VIGOTSKI, 2001). Vigotski afirma que, por mais estranho que possa parecer que a palavra, no primeiro momento, ao longo do processo de seu desenvolvimento em cada língua, mude seu significado, o mesmo ocorre na criança. Vigotski traz vários exemplos de algumas palavras do idioma russo e transcreve a afirmação de uma estudiosa do assunto, R.O.Chor²⁴, que diz que todo aquele que começa a se interessar pela etimologia das palavras fica impressionado com a falta de conteúdo das expressões contidas nas denominações dos objetos. Por exemplo, a palavra *vaca* significa *chifruda*, porém do mesmo radical, em outras línguas, descendem palavras análogas, que significam também *chifruda*, mas que são relativas a cabra, ao alce ou a outros animais com chifres (VIGOTSKI, 2001, p. 154). Para complementar o raciocínio que desenvolve, Vigotski diz que, se formos analisar a lei pela qual as famílias de palavras se unem, então veremos que os fenômenos e objetos novos são denominados, normalmente, por um traço comum que não é essencial do ponto de vista da lógica e não expressa logicamente a essência do dado fenômeno. “A denominação nunca é, no início de seu surgimento, um conceito” (p. 154). Pode-se afirmar que toda palavra, no mínimo, é um nome próprio (FLUSSER, 1999).

Outro perigo apontado por Rónai pode ser a **polissemia**, que é a diversificação do sentido da palavra, mais precisamente, quando uma palavra pode corresponder a diversos equivalentes dependendo do contexto. Essa ideia se apresenta de forma muito interessante nos estudos de Vigotski. No último capítulo do livro *Michlenie e retch (Pensamento e fala)*, denominado *Misl e slovo (Pensamento e palavra)*, ao discutir se o significado da palavra, que representa uma unidade indivisível dos processos de pensamento e da fala, é um fenômeno do pensamento ou da fala, Vigotski afirma que a palavra, livre do significado, não é palavra, mas apenas um som vazio. Conseqüentemente, o significado é uma propriedade da própria palavra. Então, podemos analisá-lo como um fenômeno da fala. Porém, a palavra é uma generalização, ou um conceito e toda generalização é um ato de pensamento. Logo, a palavra é também um fenômeno do pensamento. Pode-se concluir, diz Vigotski, que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala e do pensamento:

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que está relacionado à palavra e nela encarnado; mas é fenômeno da fala na medida em que a fala está relacionada com o pensamento que é esclarecido por ela (VIGOTSKI, 2001, p. 281).

²⁴ Rozalia Osipovna Chor (1894-1939) – estudiosa russa da sócio-lingüística.

Vigotski diz que o significado das palavras se desenvolvem (2001, p. 281), o que abre caminho para superar o postulado reinante nas teorias até então sobre a constância e inalterabilidade do significado das palavras.

O significado da palavra não é constante. Ele muda ao longo do desenvolvimento da criança. Ele muda também com as diferentes formas de funcionamento do pensamento. Ele representa em si uma formação mais dinâmica do que estática (2001, p. 287).

Para esse estudioso, a palavra não está sempre relacionada somente a um determinado objeto, mas a um grupo ou classe inteira de objetos. Por isso, cada palavra representa uma generalização oculta; cada palavra já é uma generalização e, do ponto de vista psicológico, o significado dela representa, antes de tudo, uma generalização. No entanto, a generalização é um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de forma diferente de como é sentida ou percebida (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

Uma discussão interessante apresentada por Vigotski está relacionada ao sentido que atribuímos às palavras. Para ele, na fala interna, o sentido predomina sobre o significado. Na fala interna, ou para si mesmo, a palavra é muito mais carregada de sentido do que na fala para o outro, ou externa. O significado e o sentido, para Vigotski, não são a mesma coisa.

O sentido da palavra é sempre dinâmico, fluente, complexo, e possui várias zonas de estabilidade diferente. O significado é somente uma das zonas daquele sentido que a palavra adquire no contexto de alguma fala e, além do mais, uma zona mais estável, mais unificada e mais precisa. Como se sabe, em diferentes contextos, a palavra modifica facilmente o seu sentido. O significado, ao contrário, é o ponto imóvel e imodificável que permanece estável, em contextos diferentes, com todas as mudanças do sentido da palavra em contextos diferentes. Essa mudança do sentido da palavra pode ser observada como um fator principal ao se fazer a análise semântica da fala. O significado real da palavra não é constante. Numa operação, a palavra se apresenta com um significado; em outra, ela adquire outro. Essa dinâmica do significado leva-nos ao problema de Paulhan sobre a correlação entre significado e sentido. A palavra tomada separadamente em um vocabulário tem somente um significado. Mas esse significado não é nada mais que a potência que se realiza na fala viva, na qual esse significado é apenas a pedra na edificação do sentido (VIGOTSKI, 2001, p.328).

Portanto, constitui-se também como desafio da tradução ter que operar com significado e sentido ao mesmo tempo, sem que, muitas vezes, o tradutor tenha participado pessoalmente do contexto em que a palavra foi proferida ou escrita. E ao lidar com a polissemia das palavras cabe ao tradutor a responsabilidade pelas palavras escolhidas, tendo sempre em mente a possibilidade de seu desenvolvimento.

Os **falsos amigos** dos tradutores são as palavras semelhantes em duas línguas, mas que possuem sentidos totalmente diversos. Entre os exemplos que Rónai apresenta estão, em sua maioria, palavras dos idiomas francês, inglês, espanhol, alemão, romeno e italiano, pois são línguas muito próximas, que evoluíram do mesmo tronco, que é o latim. Por isso, a confusão é bem maior quando se trata desses idiomas. No caso de idiomas como russo ou alemão, a probabilidade de cometer equívocos desse tipo é menor, já que o número de falsos cognatos é insignificante.

Algumas arapucas podem representar os **homônimos**, que são “palavras com origem diferente, às quais o acaso das mutações fonéticas acabou conferindo pronúncia e, frequentemente, grafia idênticas ou semelhantes” (RÓNAI, p. 40).

Maiakovski escreveu um poema intitulado em russo *Voina e mir* (*Война и мир*). O título é igual ao do grande romance clássico da literatura russa de Lev Tolstoi, que traduzido para o português recebeu o título corretíssimo *Guerra e paz*. A palavra *mir* (*мир*), como é escrita hoje em russo, pode significar tanto *paz* como *universo*. No entanto, quando Maiakovski terminou de escrever seu poema, em 1916, o alfabeto russo ainda continha a letra *i* com a grafia e a pronúncia latinas e era o que diferenciava o significado das palavras – *mir* (*мир* para *universo* e *мир* para *paz*). Com a abolição definitiva da letra *i* (latina) do alfabeto russo, em função da reforma pela qual a língua russa passou nos anos 1917-1918, passou-se a usar a mesma grafia para designar *paz* e *universo* (*мир*). A letra *i* com a grafia e a pronúncia latinas ainda faz parte do alfabeto de outras línguas eslavas, como, por exemplo, da ucraniana.

Ao longo da tradução da biografia de Maikovski, não havia atentado para esse fato e não tive dúvida alguma em traduzir o título do poema com o mesmo título do romance de Tolstoi. No entanto, após várias pesquisas sobre as obras de Maiakovski, encontrei uma referência ao poema que na verdade não tinha nada a ver com o clássico de Tolstoi e sim com o momento pelo qual a Rússia passava. O poema, iniciado em 1915, fazia referência à 1ª Guerra Mundial, época em que Maiakovski havia sido convocado para o serviço militar. Foi assim que o poeta descreveu essa época em sua autobiografia: “Tempos ordinárrimos.

Desenho (me viro) retratos de chefes. Na cabeça está se desenvolvendo *Guerra e universo*, no coração *O homem*” (MAIAKOVSKI, 1955, p.534).

Os **parônimos** - palavras que têm o mesmo radical, mas que, dependendo do sufixo ou da desinência que as acompanha, altera-se seu significado e, por conseguinte, da frase - também são alguns dos percalços que podemos encontrar ao realizar uma tradução; por isso, merecem a atenção do tradutor.

Por exemplo, em russo, o verbo **учить** [**utchit**], segundo o dicionário Russo-Português (VOINOVA et alli, 1989), quando referenciado a alguma ação em relação a alguém, significa *ensinar, instruir, amestrar, adestrar, castigar, doutrinar*. Quando se acrescenta o prefixo **из-** [**iz-**] e passa a ser o verbo **изучить** [**izutshit**] o verbo adquire o significado de *estudar*, e quando se acrescenta o prefixo **вы-** [**vi-**] e passa a ser **выучить** [**viutshit**], o verbo adquire o significado de *aprender, decorar, estudar*. Segundo o mesmo dicionário, quando ao mesmo verbo se acrescenta a partícula **-ся** [**-sia**], tornando-se **учиться** [**utchitsia**], quando se referencia a algo a ser ensinado, o verbo passa a significar *estudar ou aprender*. O curioso, no caso de significar **aprender**, é que o verbo é de aspecto **imperfeito**²⁵ e a melhor tradução seria o gerúndio **aprendendo**, e não **aprender**. O mesmo verbo pode também designar uma ação que ocorre em algum lugar, então, pode significar também *cursar*.

A palavra **обучение** [**obutchenie**] é um substantivo com o mesmo radical do verbo **учить** [**utchit**], analisado acima, e aparece no dicionário Russo-Português (1989) com os significados em português: *ensino, instrução e alfabetização*.

O verbo **обучать** [**obutchat**], com o mesmo radical dos verbos acima vistos, designa, segundo o dicionário, *ensinar, instruir, adestrar, treinar* e tem aspecto imperfeito. O verbo **обучить** [**obutshit**], de aspecto perfeito, tem os mesmos significados, só que indica uma ação finalizada, com resultado.

O verbo **обучаться** [**obutchatsia**], segundo o mesmo dicionário, tem aspecto **imperfeito** e remete de início à palavra **обучиться** [**obutchitsia**], de aspecto **perfeito** e pode significar *aprender, adquirir conhecimentos*. Mas, quando usada no sentido de receber formação, pode significar *estudar, cursar, receber instrução*. Porém, a partícula – **ся** [**-sia**] no final dos verbos em russo possui algumas especificidades. Os verbos, no idioma russo, além de possuírem aspectos imperfeitos e perfeitos, são também transitivos e intransitivos, da mesma maneira que em português. Os transitivos são aqueles verbos que designam o significado da ação direcionada para o objeto, que muda ou produz esse objeto, o objeto da

²⁵ No idioma russo, os verbos têm dois aspectos – perfeito e imperfeito. O aspecto perfeito indica uma ação finalizada e que teve um resultado; o aspecto imperfeito indica uma ação prolongada, contínua ou repetitiva.

ação. Os verbos intransitivos são os que significam um movimento e uma situação no espaço, um estado físico ou moral. Todos os verbos com a partícula – **ся [-sia]** são intransitivos (ROZENTAL, 1994, p.109-110).

Em outra fonte, encontramos as especificidades do uso da partícula – **ся [-sia]** nos verbos reflexivos russos, formados a partir de qualquer verbo transitivo e que são obrigatoriamente intransitivos. A partícula – **ся [-sia]** pode significar somente a qualidade intransitiva da ação, ou seja, a ação que não está direcionada a nenhum objeto. Pode também atribuir ao verbo um movimento inverso, pode indicar que uma ação volta-se para o próprio sujeito da ação. Ainda, a partícula – **ся [-sia]** atribui ao verbo um significado mútuo, ou seja, que a ação ocorre entre dois ou mais sujeitos ou objetos. A partícula também atribui ao verbo a voz passiva e, ainda, um sentido impessoal; com isso indica que a ação ocorre por si só, independentemente da vontade de alguém.

Podemos, então, analisar os verbos **utchitsia**, **obutchatsia** e **obutchitsia**, considerando as informações acima apresentadas. Mesmo sendo de aspecto perfeito, que indica uma ação concretizada, finalizada, com a partícula – **ся [-sia]** no final, o verbo irá sempre designar uma movimento ou uma situação no espaço, ou um estado físico ou mental. Portanto, o verbo **obutchatsia** irá sempre designar algo que está em processo, ou um estado físico, sendo então, pertinente dizer que, mesmo designando a palavra *aprender*, deve-se ter em mente que no russo essa ação nunca é uma ação finalizada e sim um processo contínuo, um estado físico ou mental, conforme foi dito.

A explicação extensa sobre as palavras **obutchenie** e **obutchatsia** tem por objetivo principal defender outra proposta para a tradução delas para o português. As questões sobre as diferenças encontradas nos textos de Vigotski traduzidos no Brasil receberão uma análise específica mais à frente. Agora, pretende-se somente criticar a escolha e apresentar as razões para a adoção das palavras **instrução** e **instruir-se**.

Na maioria nas traduções, as palavras **obutchenie** e **obutchatsia** aparecem como **aprendizagem** e **aprender**. Por exemplo, no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, que é uma compilação de diferentes textos de Vigotski, A.R.Luria e A.N.Leontiev, da editora Ícone, o trabalho de Vigotski, escrito ao longo do ano letivo de 1933/1934²⁶, *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* recebeu o título *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*.

O mesmo texto foi traduzido pelo professor Paulo Bezerra e recebeu o título *O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar* (VIGOTSKI, 2004, p.

²⁶ Vale lembrar que o ano letivo na Rússia começa em setembro e termina em maio ou junho.

465). É importante aplaudir a opção de Bezerra pela palavra **ensino**, mas merece crítica a falta de coerência, pois, ao longo do texto, a mesma palavra aparece traduzida por **aprendizagem** (Idem, p. 467). Pela análise realizada das duas palavras russas pode-se afirmar que dificilmente Vigotski estava se referindo ao aprender e o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe um significado mais próximo de aprender é **viutshit** que, no entanto, tem o sentido de memorizar ou decorar. Outra defesa que pode ser feita é que o verbo aprender, no português, é transitivo e não pode ser reflexivo, portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo **obutchatsia**, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras **obutchenie** e **obutchatsia** é **instrução** e **intruir-se**, respectivamente.

Há ainda o caso dos **sinônimos** que também podem ser a causa de alguns tropeços, pois quando a língua estrangeira apresenta diversos sinônimos e a língua do tradutor lhe oferece apenas uma palavra, o tradutor, diz Rónai, não tem dificuldade. Porém, sobre ele recairá a escolha, se houver abundância de sinônimos para uma determinada palavra. O critério então, deve ser sempre uma questão de estilo.

Ainda existem as palavras **holofrásticas**, que são as que exprimem noção peculiar a um idioma e não têm correspondentes nos demais ambientes culturais. Problemas semelhantes podem trazer também as palavras que são exclusivas de uma civilização ou cultura, ou que não existem, nem a sua noção, em algumas línguas. Rónai explica a diferença que há entre denotação e conotação, pois acredita que sem o conhecimento da conotação entende-se menos a origem de muitas expressões figuradas. Além disso, o autor de *A tradução vivida* transcreve a observação de Eugene A. Nida que diz: “A diferença entre a denotação de uma palavra e a sua conotação é muito significativa em tradução. Nem sempre o problema é saber o que uma palavra designa (a denotação), e sim como as pessoas reagem a ela (a conotação)” (p.50).

O professor e tradutor Paulo Bezerra confirma a ideia acima e, ao ser perguntado sobre os programas de computador para executar tradução. Ele revela que já os testou, mas que não deu certo, por isso não confia em nenhum e explica:

(...) para uma coisa dar certo, para uma tradução mecânica dar certo, é preciso que a língua deixe de conotar. Tem que trabalhar só com denotação e o modelo eletrônico só trabalha com denotação, saiu daquilo, pronto. Imagine você colocar uma frase – é uma bela porcaria – como vai sair isso na tradução. Uma bela porcaria em russo não significa nada, rigorosamente nada (BEZERRA, comunicação pessoal, 2008).

Em tradução, principalmente literária, podem trazer dores de cabeça ao tradutor os **hipocorísticos** ou nomes de carinho (aliás, muito comuns na literatura russa), os **topônimos**, os **adjetivos pátrios** e as **metáforas**. Nesses casos, com certeza, a cultura geral do tradutor fará muita diferença, pois terá de usar seu conhecimento para conseguir que o leitor compreenda a qual personagem está se referindo o autor (caso não opte por nota de rodapé), também terá que ter competência para explicar o que representa certo local, numa certa cidade, num certo país. Ainda, o tradutor deverá saber como transfundir para a sua língua expressões típicas de uma cultura e usar de toda sua criatividade para as metáforas.

O bom tradutor, depois de se inteirar do conteúdo de um enunciado, tenta esquecer as palavras em que ele está expresso, para depois procurar, na sua língua, as palavras exatas em que semelhante ideia seria naturalmente vazada (RÓNAI, p. 58).

Uma questão importante que não pode ser deixada de lado é a unidade da tradução²⁷. Claro está que não podemos traduzir um texto completo, seja *Guerra e paz*, de Tolstoi, ou um texto científico, sem dividi-lo em pequenas partes. Para traduzir um texto corretamente, o tradutor deve destacar de modo adequado as unidades de tradução. No entanto, a solução precisa dessa questão – a de destacar as unidades da tradução – não é abordada pelos teóricos. Tentativas de resolver de alguma forma esse problema, apresentando-se a definição da unidade de tradução, confundem mais do que ajudam.

O pesquisador russo Ia.I.Retsker, por exemplo, afirma que não existe o problema da unidade de tradução, pois, em cada caso concreto, ela pode ser a palavra, o sintagma, a expressão, o parágrafo e até mesmo o texto que se traduz. Porém, se desejamos empreender um exame científico da questão, essa afirmação carece de sentido, uma vez que não é possível imaginar uma grandeza que, dependendo das circunstâncias, pode ser equivalente a horas, metros, quilos ou amperes.

Outro ponto de vista está expresso no livro de Revzin e Rozentsveig. Esses autores consideram que a unidade de tradução depende do par de línguas envolvidos: o que é a unidade na tradução do russo para o francês pode não sê-lo na tradução do russo para o alemão. Isso significaria o mesmo que começar a examinar a pena em “penugens”,

²⁷ Trechos do texto que se segue são partes modificadas do artigo de BELIAKOVA, L. e PRESTES, Z. *O significado e o sentido na unidade da tradução*, 2008, não publicado.

o ferro em “ferrinhos”. Fica claro que tal solução para o problema da unidade de tradução é inaceitável.

Trabalhos mais recentes, em particular, o de Komissarov *Sovremennoie perevodovedenie (A tradução contemporânea)* (2000), propõem-se a considerar como unidade da tradução o texto como um todo. No entanto, essa definição da unidade de tradução não pode ser aceita do ponto de vista metodológico, pois elimina-se a diferença entre a parte e o todo, o que, na prática, não se sustenta.

Para compreender um pouco mais essa questão, a história pode ajudar.

Na Idade Média, os tradutores cristãos da literatura espiritual consideravam a palavra como unidade de tradução, pois estavam convencidos de sua essência divina: a palavra estava em Deus e a palavra era Deus. Na cultura da Idade Média, a palavra era vista como a imagem da coisa dada por Deus. Para não deturpar a realidade extralinguística, o tradutor era obrigado a reproduzir cada palavra do original na unidade de seu significado e de sua forma. Para a conservação da identidade da palavra na tradução, freqüentemente, as ligações sintáticas e o sentido das orações eram rompidos. Por isso, na literatura clerical, há tantos trechos obscuros. No entanto, para os leitores daquela época, a obscuridade do significado não queria dizer nenhuma deficiência: os leitores sentiam prazer em ler e reler os livros sagrados, encontrando neles um sentido misterioso.

No Renascimento, surgiu a necessidade da tradução laica, basicamente da literatura científica. Então, o mais importante passou a ser conservar o sentido. Novas tarefas para a tradução levaram a uma nova compreensão da sua unidade - a oração.

Na Rússia, o primeiro partidário da teoria gramatical, quando a palavra não era considerada a unidade de tradução, e sim a oração, foi o patriarca Nikon. Por ordem dele foram revistas as traduções da Bíblia e do Evangelho, nas quais ele encontrou muitos erros e, em função disso, realizou, nos anos sessenta do século XVII, a reforma que dividiu o país nos seguidores da nova e da velha crença. Foi essa questão, à primeira vista, tão inocente – o que considerar como unidade de tradução – que levou a uma cisão irreconciliável na sociedade russa.

Nos séculos XIX e XX, a tradução artística passou a ser o centro da atenção. Os teóricos e os práticos da tradução compreenderam que uma oração, isolada do contexto da obra como um todo, assim como a palavra, também poderia deturpar a obra.

Nos meados do século XX, ficou evidente que as unidades dos diferentes níveis da língua, tais como a palavra, a expressão, a locução adversativa e frases inteiras não

poderiam ser unidades de tradução, pois, em função da não-correspondência entre as estruturas das diferentes línguas, a tradução literal deturparia o sentido do texto inteiro.

O que é a unidade? É a estrutura mínima de um todo que não deturpa o sentido deste. Relativamente à tradução, deve ser uma parte do texto que, ao ser traduzida, não deturpe o sentido do texto inteiro. Mas a tradução de palavras isoladas, de expressões e de orações, freqüentemente, deturpa o texto do autor. Portanto, o que pode ser definido como unidade de tradução, se nenhuma unidade dos níveis da língua pode ser considerada como tal? Provavelmente, não resolveremos essa questão se formos pelo caminho tradicional, se buscarmos a unidade da tradução entre as unidades de outras unidades lingüísticas. A teoria da tradução precisa definir suas próprias unidades.

Vale lembrar que não existe uma opinião unânime sobre o que é tradução. Enquanto há aqueles que defendem e acreditam que ela é importante para o acesso de outro povo à cultura de um país distante, há os que a menosprezam e afirmam que é muito melhor aprender o idioma para ler os originais. Alguns tradutores de obras importantes para o português acreditam que, no caso específico da poesia, a tradução deva ser realizada somente por um poeta, de preferência, por um bom poeta. Manuel Bandeira, por exemplo, depois de escrever um poema em francês, tentou traduzi-lo para o português. Então, chegou à terrível conclusão de que poesia é mesmo coisa intraduzível. Um conflito e tanto!

Lev Tolstoi começou a escrever o alentado romance *Guerra e Paz* em francês, língua que a elite russa falava à época. Foram páginas e páginas escritas até o autor tentar traduzir uma canção popular russa. Nesse momento, desistiu da ideia de escrever todo o romance em francês e reescreveu, em russo, tudo que havia escrito. Essa história é pouco conhecida e dela não se conhecem registros, faz parte de minhas recordações das aulas de literatura durante os estudos em Moscou.

No livro *Quase a mesma coisa*, Umberto Eco analisa a utilização da língua francesa por Tolstoi em *Guerra e paz*. Ele diz que o importante para Tolstoi não era “entender o que dizem os personagens”, mas “compreender” que o dizem em francês, pois Tolstoi, segundo Eco, “esforça-se para dar a entender aos leitores que aquilo que os personagens dizem em francês é matéria de conversação brilhante, educada, mas de escasso interesse para o desenvolvimento da história” (ECO, 2007, p. 198). No entanto, Eco problematiza a questão, indagando como ficaria a tradução de *Guerra e Paz* para o leitor francês, pois o estranhamento, pretendido como reação estética, pelo autor poderia se perder. Mas, Eco

revela que a garantia de que o estranhamento permanece é a manutenção do francês falado pelos personagens, que normalmente é atribuído ao francês falado pelos estrangeiros.

Umberto Eco explicita que seu livro não se apresenta como uma teoria da tradução, pois deixa descobertos os infinitos problemas tradutológicos, mas, além de trazer diferentes exemplos de sua própria experiência como tradutor e como autor traduzido, discute também alguns conceitos importantes, abrindo um cenário incomensurável para a atividade de traduzir. Por isso, assim como os estudiosos citados mais acima, Eco desenvolve suas ideias sobre tradução com base em conceitos “circulantes em tradutologia (equivalência ao escopo, fidelidade ou iniciativa do tradutor)” e que, para ele, colocam-se sob o signo da negociação (ECO, 2007, p.18).

A respeito do conceito de fidelidade, Eco diz que, em sua experiência de escritor traduzido, fica continuamente dividido entre a necessidade de que a versão fosse “fiel” ao que ele escreveu e a descoberta excitante de como o seu texto poderia, ou até mesmo deveria, transformar-se no momento mesmo em que fosse recontado em outra língua (ECO, 2007).

(...) percebia impossibilidades – que de algum modo eram resolvidas –, com maior frequência percebia possibilidades: ou seja, percebia como, no contato com outra língua, o texto exibia potencialidades interpretativas que passaram despercebidas por mim mesmo, e como, às vezes, a tradução podia melhorá-lo (digo “melhorar” precisamente em relação à intenção que o próprio texto manifestava de improviso, independentemente da minha intenção originária de autor empírico (Idem, p. 15-16).

No entanto, mais à frente, Eco explica que sua exigência implícita de fidelidade está relacionada à possibilidade de, como autor, acompanhar os próprios tradutores de suas obras. Porém, faz uma ressalva, “compreendendo que o termo pode parecer superado diante de propostas críticas para as quais, em uma tradução, conta apenas o resultado que se realiza no texto e na língua de chegada – e ademais no momento histórico determinado em que se tenta atualizar um texto concebido em outras épocas” (Idem, p. 16-17). Assim, o conceito de fidelidade, para Eco, liga a tradução às formas de interpretação e deve sempre visar reencontrar a intenção do texto, aquilo que ele diz ou sugere na língua em que foi escrito e no contexto cultural em que nasceu (Idem, p. 17). Para esse autor, traduzir é entender o sistema interno de uma língua, a estrutura de um texto dado nessa língua e construir um duplo do sistema textual que, submetido a uma certa discricção, possa produzir

efeitos análogos no leitor, tanto no plano semântico e sintático, quanto no plano estilístico, métrico, fono-simbólico, e aos efeitos passionais para os quais tendia o texto fonte (Idem, p. 18).

Em seu alentado livro, Eco desenvolve ideias interessantes sobre a tradução e a atividade de traduzir; diz que, nos últimos anos, está havendo um crescimento na produção de textos sobre a teoria da tradução e aponta como alguns dos motivos o aumento de grupos de pesquisas, de cursos e departamentos dedicados ao problema, assim como de escolas para tradutores e intérpretes. Esse movimento, segundo ele, tem a ver com o desafio de enfrentar as teorias que, desde a primeira metade do século XX, destacavam a impossibilidade da tradução. Então, na tentativa de chegar ao que chama de *negociação*, Eco diz que talvez a teoria tenha como objetivo uma pureza da qual a experiência pode abrir mão, mas deve-se definir claramente em que medida e de que coisas a experiência pode abrir mão: o ideal é que, num processo em que se renuncia a algo para obter outra coisa, as partes possam experimentar a sensação de razoável e recíproca satisfação à luz do áureo princípio de que não se pode tudo (Idem, p.19). E quais partes estão em jogo? Desde o texto fonte, a figura do autor, toda a cultura em que o texto foi escrito, por um lado, até o texto de chegada e a cultura em que se insere, por outro, além de várias questões, como, por exemplo, a transliteração de nomes, questão que aliás, principalmente no que se refere aos nomes escritos em alfabeto cirílico, é pouco discutida.

A transliteração do alfabeto russo para o português seguiu regras de outros idiomas, por isso, letras de alguns nomes russos, quando transliterados para o português, aparecem nas traduções brasileiras tal qual foi feito no inglês ou francês. Vejamos o caso de algumas consoantes, mais especificamente as letras **ш** e **щ**. O português pode não ter uma letra correspondente, mas existe o som e é **[ch]** para a letra **ш** e o som **[sch]** para a letra **щ**. A diferença entra as duas letras é que a segunda tem um som mais prolongado e, segundo hipótese de Bezerra (2008), foi acrescentada ao alfabeto cirílico a partir do **sh** alemão. Por isso, a transliteração dessa letra no português pode ser representada pelo **sh** e não pelo **chtch** ou **chtch** adotado por algumas regras de transliteração.

Para ilustrar com mais clareza a questão da transliteração de nomes do cirílico, podemos analisar as diferentes grafias que foram adotadas para o nome de Vigotski. Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico e sem atentar, inclusive, que as letras **y** e **k** haviam sido eliminadas

do alfabeto português, retornando somente agora, com a nova reforma ortográfica. Entende-se que muitos tradutores sequer se deram ao trabalho de pensar na transliteração de nomes russos para o português e, ao traduzir livros atribuídos a Vigotski, tais como *Formação Social da Mente* ou a versão resumida de *Pensamento e linguagem*, simplesmente transcreveram tal qual do inglês. Outros, mais recentemente, fizeram o mesmo, ao traduzirem do espanhol, que optou por diferentes grafias (Vygotsky, Vigotsky ou Vygotskii).

Toda essa confusão não pode ser somente explicada pelas regras de transliteração de nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, mas vale uma ponderação: o idioma russo possui três tipos de *i* com grafia, sonoridade e funções diferentes. O sobrenome de Vigotski se escreve com esses três tipos de *i* (ВЫГОТСКИЙ). Alguns tradutores tentaram com a grafia diferente, representando um tipo de *i* do russo com o *y* e o outro com *i*, conservar a diferença existente entre os tipos de *i* russos, pelo menos de dois. No entanto, vale perguntar: será que o leitor brasileiro com isso vai pronunciar o nome de Vigotski corretamente? A defesa que se faz nesse trabalho é que por mais que se tente diferenciar os três tipos de *i* do russo, no português temos um único som tanto para o *i* como para o *y*, portanto, para o leitor brasileiro tanto faz se é *i* ou *y*, a pronúncia é a mesma. E o que dizer então da transliteração de – КИЙ? Então, não seria mais correto adotar a transliteração do próprio Vigotski que, ao assinar o livro de visitantes numa escola em Londres escreveu L.Wygotsky? (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 89).

Não é muito diferente o estado da arte com relação à acentuação dos nomes. A transliteração dos nomes russos ainda se apresenta como um problema e é pouco debatida na teoria da tradução. Ao ser indagado sobre a questão, Bezerra (2008) explica que foi na intenção de unificar a transliteração dos nomes russos que ele e o professor, e também tradutor, Boris Schnaiderman decidiram acentuar os nomes:

Foi quase uma convenção nossa da USP. Eu e o Boris vimos conversando muito, há muito tempo, sobre isso. Eu e o Boris, principalmente, em termos de dar uma uniformidade aos nomes russos (Bezerra, comunicação pessoal, 2008).

Porém, como Bezerra assume, não é nada oficial e a opção pode ser do tradutor. No entanto, ele defende a acentuação e diz que é o ideal em função “do hábito criado no leitor brasileiro de ler os nomes russos acentuados” (BEZERRA, comunicação pessoal, 2008).

Uma hipótese que se apresenta nesse debate é que o russo usa um alfabeto diferente do latino; então, para transpor os sons do cirílico para o nosso alfabeto e fazer com

que a pronúncia dos nomes pelos brasileiros soe o mais próximo possível do original, muitos tradutores sugerem que os nomes russos sejam acentuados ao serem transliterados. Porém, podemos, primeiramente, partir da premissa de que nomes próprios não devem ser traduzidos e a transliteração deve respeitar as regras de representação das letras e não dos sons. Por exemplo, por mais que tentemos fazer com que o brasileiro pronuncie corretamente o nome **Muxaun**, transliterado por **Mikhail**, dificilmente conseguirá pronunciar o som da letra **x** russa assim como as pronunciam os russos – o som de dois **rr** na palavra *carro* em português assim como a pronunciam os cariocas. No entanto, a regra é transliterar com **kh** e não com **rr**; então o russo **Mirrail** passa a ser pronunciado em português como **Micaíl**. Então, vale uma pergunta: por que o mesmo não ocorre com os nomes franceses, ingleses ou italianos? Parece-me que em relação aos nomes russos, o problema está no alfabeto cirílico que possui letras específicas para sons que até existem no nosso idioma, mas não são representados por uma só letra, como no russo. Por exemplo, o nome francês como **Delacroix** não é transliterado. Se a regra é aproximar o máximo para que a pronúncia se assemelhe ao original, então não deveria ser, em português, transliterado para **Delacroá**? Ou, então, o sobrenome de **Skinner**. Por que não é acentuado? Ao ler o sobrenome desse psicólogo, o brasileiro não diz **Skinnér** já que não traz o acento e se escreve da mesma forma que no inglês.

No capítulo 4 do livro *Quase a mesma coisa*, Eco aprofunda mais a ideia sobre negociação para explicar os processos de tradução, pois é sob o signo desse conceito que situa também a noção de significado.

Negocia-se o significado que a tradução deve expressar porque se negocia sempre, na vida cotidiana, o significado que devemos atribuir às expressões que usamos (ECO, 2007, p. 100).

Então, traduzir para Eco significa sempre “cortar” algumas das consequências que o termo original implicava e, por isso, para ele, ao traduzir, *não se diz nunca a mesma coisa*. Para ele, a interpretação que precede a tradução deve definir o que se pode ou não “cortar” no significado de uma palavra, porém, jamais estaremos seguros de que não perdemos algo importante.

Mas a negociação nem sempre é uma tentativa que distribui perdas e ganhos com equanimidade entre as partes em jogo. Também posso considerar satisfatória uma negociação em que concedi à contraparte mais do que ela me

concede e contudo, considerando meu propósito inicial e sabendo que já parti em condições de nítida desvantagem, considerar-me igualmente satisfeito (ECO, 2007, p.107).

A opção por focar no conceito de **negociação** em Eco está relacionada à questão do dilema da tradução que intitula esse capítulo. É claro que nas mais de 400 páginas de seu livro, Eco desenvolve outras ideias bastante interessantes, sempre com exemplos de sua própria experiência, o que enriquece ainda mais seu trabalho, levanta problemas que estão em pauta na teoria e na prática da tradução.

No entanto, ainda está distante de uma análise da dimensão ética implicada no ato de traduzir. Acredito que esse também não era seu objetivo. A questão que se apresenta é que são diversos os dilemas de uma pessoa que se quer tradutor. Percebe-se que ainda prevalecem muito os exemplos da própria prática de cada um, indicando para as habilidades necessárias para se formar um tradutor, sendo que a atividade de tradução situa-se ainda muito no campo da linguística, mesmo que fundamentada com estudos de importantes filósofos sobre o assunto. As tentativas de uma teoria que se debruce sobre a atividade do tradutor e as questões éticas daí decorrentes fazem-se necessárias.

Retomando as ideias de Vigotski, neste trabalho, compreende-se a atividade de tradução como uma atividade criadora. E como qualquer atividade de criação envolve a nossa imaginação e a percepção que se tem da realidade. A criação é movida pelo desejo de encarnar na palavra o que conhecemos e imaginamos. Mas, muitas vezes, a necessidade de criar (que proporciona alegrias à pessoa que cria) não coincide com as possibilidades. Surge, então, o sentimento de sofrimento que acompanha o ato criador, são os **suplícios da criação**. Por mais que tentemos encontrar a palavra precisa que transmita a ideia presente no texto, somos acometidos pelo sentimento de impossibilidade, a palavra não vem, não está nos dicionários...

*Com a letra fria é difícil explicar
A luta das ideias. Não há sons nas pessoas
Bastante fortes para representar
O desejo de deleite. O fogo das paixões
Supremas sinto eu, mas palavras
Não encontro e, neste instante, estou pronto
A pagar com a própria vida para derramar*

*A sombra dela, ao menos, em outro peito.*²⁸

²⁸ Poema de M. Iu. Lermontov transcrito em **Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste** (Imaginação e criação na infância). Tradução livre da autora deste trabalho.

IV – Dos dilemas aos suplícios

*(...) qualquer deformação do material, ao mesmo tempo,
é a deformação da própria forma.*

Vigotski

A palavra faz o homem livre.

Vigotski

Antes de tudo, gostaria de fazer, neste momento do meu trabalho, um louvor aos tradutores. Difícil imaginarmos o mundo sem essa atividade. Apesar de lidarmos com diferentes línguas no nosso cotidiano, sabemos que ter acesso a um texto traduzido no idioma no qual transitamos com mais facilidade é, na maioria das vezes, mais confortável. Nesse sentido, vale lembrar Octavio Paz:

El asombro, la cólera, el horror o la divertida perplejidad que sentimos ante los sonidos de una lengua que ignoramos, no tarda en transformarse en una duda sobre la que hablamos. El lenguaje pierde su universalidad y se revela como una pluralidad de lenguas, todas ellas extrañas e ininteligibles las unas para las otras. En el pasado, la traducción disipaba la duda: si no hay una lengua universal, las lenguas forman una sociedad universal en la que todos, vencidas ciertas dificultades, se entienden y comprenden. Y se comprenden porque en lenguas distintas los hombres dicen siempre las mismas cosas. La universalidad del espíritu era la respuesta a la confusión babilónica: hay muchas lenguas, pero el sentido es uno (PAZ, 1990, pp. 9-10).

Além de admitir com muita propriedade a universalidade das línguas, Paz compara a ação de traduzir com o momento quando a criança começa a falar:

Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente le pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido (PAZ, 1990, p. 9).

A atividade de tradutor, com seus tropeços e acertos, é reconhecida por seu valor; sem ela muitos estudos, obras e textos deixariam de ser conhecidos e desenvolvidos. Todos

que se dedicam a essa atividade, escritores, poetas, ensaístas, cientistas, amantes da língua, merecem reconhecimento.

Em seu livro *Tradução a ponte necessária*, José Paulo Paes critica a inexistência no Brasil de uma história da tradução literária. Menciona o livro de Wilson Martins, *História da inteligência brasileira*, e diz que é o único inventário crítico, incrivelmente minucioso e erudito, de nossa produção intelectual em livro, que é acompanhada, por assim dizer, ano por ano, e no qual vamos encontrar referências mais frequentes à tradução, particularmente no seu período áureo entre nós, ou seja, as décadas de 1940 e 1950 (PAES, 1990). Realmente, até hoje são raríssimas as bibliografias que fazem referências aos tradutores, ao relacionarem livros vertidos para o português. Isso deixa transparecer a desvalorização do tradutor que, a meu ver, leva, cada vez mais, à ausência de maior compromisso por parte desse profissional com o original a ser transposto em outra língua.

Bezerra (2008) aponta dois aspectos dessa problemática no Brasil. O primeiro aspecto, para ele, está relacionado à visão da atividade de tradução como “biscate”, pois durante muito tempo, não foi realizada por profissionais.

O profissional da tradução no Brasil é coisa recente. Nós tivemos médicos tradutores, advogados tradutores, engenheiros tradutores, mas poucos tradutores formados tradutores. Porque a tradução, no Brasil, não era vista como uma atividade de profissionais no ramo da tradução, era vista como biscate. Isso vigeu e as editoras deitaram e rolaram em cima disso, aproveitando que era biscate para pagar pouco. Então a tradução saía ruim, porque o pagamento era ruim e a qualidade era ruim, muitas vezes a tradução equivalia à ruindade do pagamento. Mas, felizmente, nos últimos 20 anos, foi se criando uma consciência da tradução como uma atividade criadora (BEZERRA, comunicação pessoal, 2008).

A hipótese que podemos levantar também é o reconhecimento tardio dessa atividade aqui no Brasil. No Brasil Colônia, não existia e nem poderia ter existido essa atividade, pois o interesse de Portugal tinha a ver somente com produtos agrícolas ou ouro brasileiros, mantendo o quanto pôde sua colônia em “estado de inferioridade mental.”

(...) através de uma censura férrea e de um ensino jesuítico de índole retrógrada e imobilista, cuidou de impedir a circulação de perigosas “ideias estrangeiras”. Se se tiver em conta que o papel da atividade tradutória é precisamente o de pôr as “ideias estrangeiras” ao alcance do entendimento nacional, não será difícil entender por que ela praticamente inexistiu durante o nosso período colonial (PAES, 1990, p. 11-12).

Para Paes, o marco histórico da tradução entre nós pode ser considerado a publicação em Lisboa, em 1618, de um *Catecismo na língua brasílica*, preparado pelo Pe. Antônio de Araújo. Tratava-se de uma adaptação da doutrina cristã à língua dos selvagens.

Mais para o fim do século XVIII, começam a ser vertidas para o português obras literárias italianas e francesas. Entre os tradutores dessa época destacam-se os nomes do poeta mineiro Cláudio Manuel da Costa e do árcade, também mineiro, José Basílio da Gama que traduziram peças e poemas do dramaturgo italiano Pietro Metastasio. Mas, essas publicações restringiram-se a Portugal, já que no Brasil a impressão de qualquer livro ficou proibida até a vinda de Dom João VI, quando, em 1808, fundou-se a Imprensa Régia que foi a primeira tipografia em solo brasileiro (PAES, 2001, p.13).

Um fato bastante interessante ocorrido no Brasil ainda no século XVI foi a tradução realizada por dois padres carmelitas da Bahia, membros da sociedade secreta “Cavaleiros da Luz”, da qual, segundo Paes, se originou a Conspiração dos Alfaiates de 1798 (considerada por muitos como a primeira revolução social brasileira), que traduziram do francês a *Nova Heloísa*, de Rousseau, a *Revolução do tempo passado*, de Volney, e os discursos incendiários de Boissy d’Anglas (Idem). Como não podiam ser editados no Brasil, foram copiados e recopiados à mão e circularam na clandestinidade.

Assim foram os primórdios da tradução literária no Brasil, uma atividade que começou a ser considerada como profissão somente no século XX, principalmente a partir dos anos 30. É nessa época que surge a indústria editorial e aumenta o público leitor. A esses dois fatores pode-se aliar o entusiasmo de alguns escritores, como, por exemplo, o de Monteiro Lobato que, como diz Paes, era um trabalhador incansável e que se iniciou como tradutor ainda muito jovem, vertendo para o português os livros *O anticristo* e *O crepúsculo dos ídolos*, de Nietzsche, e, posteriormente, autores do porte de Kipling, Jack London, Melville, Saint-Exupéry, Hemingway, entre outros (Idem, p.26).

Atualmente, o Brasil tem muitos cursos universitários de formação de tradutores, o que não existia no passado. Paes destaca a importância do enfoque teórico, mas chama a atenção para a prática que não pode ser deixada de lado, pois:

(...) Os que mais competentemente a exercem (a atividade de traduzir) não são tradutores, mas escritores que optaram por dividir o seu tempo entre a criação propriamente dita e a recriação tradutória (PAES, p.31).

Então, mesmo sendo ainda uma atividade muito mal remunerada e pouco reconhecida, a tradução literária teve, entre seus trabalhadores, escritores e poetas como Manuel Bandeira, Raquel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Rubem Braga, para citar apenas alguns. No entanto, no campo da tradução científica e acadêmica ainda há pouco estudo e persiste a prática de aproveitar os que dominam dois idiomas sem se ater, muitas vezes, a alguns critérios básicos para o desempenho da atividade de tradução. Concordamos com Paz que diz que “tradução e criação são operações gêmeas”, havendo “um incessante refluxo entre as duas, uma contínua e mútua fecundação” (PAZ apud PAES, p. 31).

Ao mesmo tempo, não há consenso sobre quem deve ser tradutor. Por exemplo, Brenno Silveira diz que nem sempre um escritor é aquele que faz uma boa tradução:

Claro que um bom escritor, que possuísse as demais qualidades que se exigem de um tradutor poderia, ocasionalmente, traduzir determinada obra melhor do que aquele que fosse apenas bom tradutor, sem ser bom escritor. Mas, de modo geral, isso não acontece. Entre as nossas piores traduções, encontram-se muitas assinadas por nomes ilustres de nossas letras. Por quê? Não sei. Talvez porque, sendo escritores consagrados, se julguem com direito de tomar certas liberdades com os textos estrangeiros; ou porque – espíritos criadores, imaginação fecunda – talvez lhes falte paciência e “humildade” diante do trabalho criador alheio (SILVEIRA, 2004, p. 122).

Dessa opinião compartilha, também, o escritor e crítico Octávio Paz que, além de dizer que o imperialismo da lingüística tende a minimizar a natureza eminentemente literária da tradução, afirma que não há e nem deve haver uma ciência da tradução, mesmo que essa possa e deva ser estudada cientificamente e complementa: “(...) Del mismo modo que la literatura es una función especializada del lenguaje, lá traducción es una función especializada de la literatura” (PAZ, 1980, pp. 18-20). E, ao se perguntar sobre as máquinas que traduzem, Paz diz que a tradução é uma tarefa na qual o decisivo é a iniciativa do tradutor, claro que descontados aí os indispensáveis conhecimentos lingüísticos, seja ela realizada por uma máquina programada pelo homem ou por um homem rodeado de dicionários. Ao desenvolver um pouco mais esse argumento, critica a existência da ideia de que teoricamente somente os poetas deveriam traduzir poesia, pois para ele poucas vezes os poetas são bons tradutores, já que quase sempre eles usam o poema alheio como ponto de partida para escrever o seu poema.

(...) La razón de la incapacidad de muchos poetas para traducir poesía no es de ordem puramente psicológico, aunque la egolatría tenga su parte, sino funcional: la traducción poética (...) es una operacion análoga a la creación poética, sólo que se despliega en sentido inverso (PAZ, 1980, p. 20).

Outro pensador que também se debruçou sobre o trabalho de tradutor foi Walter Benjamin. Em seu texto *A tarefa do tradutor*, ele critica a postura de intermediação da função de tradutor. Para ele, a tradução que se propuser a desempenhar a função de intermediária é uma má tradução e afirma: ela é antes de tudo uma forma e para compreendê-la é preciso voltar ao original já que nele está contida sua lei, assim como a possibilidade de sua tradução (BENJAMIN, 1923).

É interessante como Benjamin compreende a relação existente entre a obra literária e a sua tradução. Falando de traduzibilidade, ele explica que a tradução convém a certas obras, o que não quer dizer que seja essencial; ela não significa nada para o original, mas, graças à possibilidade da tradução (da traduzibilidade), o texto traduzido mantém uma relação íntima com o original.

Es evidente que una traducción, por buena que sea, nunca puede significar nada para el original; pero gracias a su traducibilidad mantiene una relacion íntima con él. Más aun: esta relación es tanto más estrecha en la medida en que para el original mismo ya carece de significacion. Es una relación que puede calificarse de natural y, más exactamente aun, de vital (BENJAMIN, 1923, 130).

Nesse sentido, não é a tradução que presta um serviço à obra de arte, e sim é ela que mais deve à obra a sua existência. A vida do original alcança nas traduções sua expansão póstuma mais vasta e sempre renovada (BENJAMIN, 1923, p.131).

É possível traçar um paralelo entre o pensamento de Benjamin e Paz ao falarmos da relação que os idiomas mantêm entre si. Benjamin afirma que “se o parentesco entre os idiomas deve se confirmar nas traduções, como pode fazê-lo se não for transmitindo com maior exatidão possível a forma e o sentido do original?” (Idem, p. 132). Para Paz, existe um paradoxo: se por um lado, a tradução suprime as diferenças entre uma língua e outra, por outro, revela-as mais plenamente, pois, graças à tradução, inteiramo-nos do que nossos vizinhos falam e pensam sobre o mundo (PAZ, 1980, p. 13).

En un extremo el mundo se nos presenta como una colección de heterogeneidades; en el outro, como una superposición de textos, cada uno ligeramente distinto al anterior: traducciones de traducciones de traducciones. Cada texto es único y, simultaneamente, es la traducción de outro texto. Ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción: primeiro, del mundo no-verbal y, después, porque cada signo y cada frase es la traducción de outro signo y de outra frase. Pero esse razonamiento puede invertirse sin perder validez: todos los textos son originales porque cada traducción es distinta. Cada traducción es, hasta cierto punto, una invención y así constituye un texto único (PAZ, 1980, p. 13).

Paz afirma que tradução e criação são operações gêmeas e, fazendo uma breve retrospectiva dos grandes períodos criadores da poesia ocidental, revela que eles foram prescindidos ou acompanhados de entrecruzamentos de diferentes traduções poéticas e que a história da poesia européia poderia ser vista como a conjugação de diferentes tradições. Por isso, para esse autor, nem a pluralidade das línguas, nem a singularidade das obras significa heterogeneidade irreductível ou confusão, e sim, ao contrário: um mundo de relações feito de contradições e correspondências, uniões e separações (PAZ, 1980).

O professor e tradutor John Milton, no livro *Tradução: teoria e prática*, faz uma retrospectiva mais detalhada da atividade de traduzir desde o século XVII, pois antes disso “a prática generalizada era traduzir, atualizar ou adaptar as obras de outros escritores sem referências às fontes” (MILTON, 1998, p. 17). Exemplificando com as traduções feitas na Inglaterra, Milton diz que elas eram vistas como meio de melhorar a língua, aumentar o vocabulário e de introduzir novos modelos. Esse autor apresenta as opiniões sobre a tradução em diferentes épocas e países. Na parte final do trabalho faz uma tentativa de se aprofundar sobre a teoria da tradução no Brasil e conclui que ela ainda apresenta um quadro irregular e semelhante à maioria dos países. As discussões sobre tradução não se distanciam dos argumentos tradicionais sobre forma e conteúdo; os parâmetros de metáfrase, paráfrase e imitação ainda se fazem presentes nas tentativas de teorizar sobre a tradução. Milton apresenta mais questionamentos do que respostas e evidencia a ausência de uma história sistematizada da tradução literária no Brasil.

É importante ressaltar que, nas buscas intensas de trabalhos sobre tradução no Brasil, foi difícil identificar referências teóricas mais consolidadas sobre a tradução científica ou acadêmica. A maioria dos textos refere-se à tradução literária e poética, deixando a tradução de textos científicos à margem dessa atividade. Não se trata de posicionar em campos opostos a tradução técnica e a literária, mas seria válido que teóricos da tradução

incluíssem em suas análises os problemas e as questões específicas relacionados à tradução técnica.

Bezerra (2008), ao ser indagado a respeito de estudos sobre traduções de textos científicos, diz que realmente há muito pouca referência e apresenta o seu ponto de vista a respeito da diferença entre a tradução literária e a de ciências.

Em primeiro lugar, há uma diferença fundamental entre a tradução literária e a de ciências. Na tradução literária você trabalha com imagens, em ciências você trabalha com conceitos. A imagem pode variar, a imagem pode ganhar conotações várias; o conceito jamais, o conceito é conceito. Se você trabalha com o conceito de ascensão ou de queda, tem de ser ascensão e queda o tempo todo. Quando um cientista pensa, ele pensa conceitualmente. Até porque ele pensa a partir de determinadas hipóteses, faz verificações e hipóteses que são resumidas em conceitos. Então, o arcabouço da linguagem científica é completamente diferente da linguagem literária. Na linguagem literária, o tradutor tem muita liberdade de recriar. (...) São experiências muito diferentes, são desafios também muito diferentes. Em ciência, o tradutor tem que entender, tentar entender de que se trata; mesmo que não seja a área dele, ele tem que tentar entender a que determinado conceito conduz porque não dá para fazer as viagens que ele faz dentro de um texto de literatura. São simbologias completamente diferentes (BEZERRA, 2008, comunicação pessoal).

Em seu artigo *Tradução, ciência e arte* (BEZERRA, 26/12/2008, mimeo), Bezerra traça os limites entre os dois tipos de tradução. Para ele, o tradutor de textos científicos vive uma tensão imensa, restritiva, asfixiante; trafega por uma rua semântica de mão única, de unidades fechadas, opera com enunciados unívocos, não pode nem tentar o luxo de **usar de sinonímia** sob pena de fraturar a coesão do discurso científico, de esgarçá-lo e torná-lo plurissignificativo. Essa é a diferença essencial entre tradução de ciência e tradução de ficção (Idem).

Já ao realizar uma tradução artística, o que importa, para ele, é compreender que a tradução de literatura, seja poesia ou prosa, é antes e acima de tudo arte e, portanto, incompatível com a literalidade. Mas, isso, diz Bezerra, não quer dizer que defenda a ideia da impossibilidade da tradução. Ao contrário, diz:

(...) Que o tradutor precisa se alimentar daquilo que eu chamo de ilusão empenhada, isto é, precisa estar ciente de que, a despeito de todas as enormes diferenças entre a cultura que alimentou o original e a cultura da língua para a

qual o texto está sendo traduzido, é possível recriar na tradução uma unidade de semelhança com amplitude suficiente para que se possa abranger, compreender, interpretar o conjunto de sentidos do original e a cultura que o sedimentou. Para tanto, cabe ao tradutor traçar uma linha divisória muito nítida entre aquilo que ele entende como semelhança literal e semelhança artística, partindo do princípio de que essa questão se resolve unicamente pela via da arte e que só a semelhança artística permite que o leitor penetre no universo de sentidos e nas intenções do autor, sinta e vivencie a linha estilística em sua diversidade, que a semelhança artística não maquia nem deforma o autor (BEZERRA, 28/12/2009, p. 2, mimeo).

Um estudioso da língua, Vilém Flusser, dedicou um capítulo do seu livro *Língua e realidade* à tradução. Logo de início, expressa a ideia de que a realidade é a matéria-prima do intelecto e, por isso, consiste de palavras e *dados brutos* a serem transformados em palavras para serem apreendidos (2005, p. 45). Para esse pensador, toda língua é um sistema completo, um cosmos, mas não um sistema fechado, e o conjunto das palavras forma esse cosmos. Além de concordar com uma boa parte daqueles que consideram que a língua está sempre em desenvolvimento, quando diz que há possibilidades de ligar diversas línguas, há possibilidades de passar-se de um cosmo para outro; que existe a possibilidade da tradução (FLUSSER, 2005, p. 56). O autor também apresenta a tese de que cada língua é uma realidade.

Flusser é um dos poucos estudiosos que fala do processo que envolve o ato de traduzir de uma língua para outra. Para ele, o processo tem dois aspectos distintos e estabelece uma ligação entre dois cosmos (duas línguas), o intelecto se traslada, salta de um cosmos para outro e, embora sejam dois aspectos distintos (as duas línguas) do mesmo processo, um refere-se à coisa em si e o outro ao EU absoluto. Em seguida, ao apresentar a ideia de possibilidade de tradução, diz que o parentesco entre as línguas legitima-a, mas explica que não se trata de um parentesco etimológico e sim ontológico. (2005, p. 58). Ao citar um caso específico de tradução de uma frase do português para o inglês, ele afirma a ideia de que a tradução é aproximadamente legítima, já que se tratam de dois conjuntos de línguas diferentes, mas com hierarquias e regras parecidas (Idem, p. 57).

Um outro aspecto da tradução tratado por Flusser – a aparente passagem do intelecto de uma língua para a outra – está na resposta à pergunta: o que acontece comigo quando passo do *vou* (português) para o *I go* (em inglês)?

(...) Enquanto penso vou, estou firmemente ancorado dentro de uma realidade portuguesa. Vou, que é meu

pensamento, tem um significado determinado. Mas, durante a tradução, durante esse instante ontologicamente inconcebível da suspensão do pensamento, paira sobre o abismo do nada. “Sou” durante a transição somente no sentido do poder ser. Sob o prisma da tradução o “cogito sum” cartesiano adquire um significado existencial imediato. Até agora os pensadores existenciais parecem não ter percebido que o nada, esse horizonte do ser, se manifesta “nadicante” durante o processo de toda tradução. Toda tradução é um aniquilamento. O fato existencialmente importante nesse processo é a circunstância de esse aniquilamento poder ser ueberholt, ultrapassado e superado pela tradução realizada. Não se trata, porventura, de uma miniatura de morte e ressurreição? Que uma análise fenomenológica da tradução e um estudo mais profundo pelos pensadores existenciais iluminem melhor, num futuro próximo, esse problema (FLUSSER, 2004, p. 59).

Assim, para Flusser, passar de uma língua para outra é atravessar um abismo do nada, que faz surgir no intelecto o sentimento de irrealidade e que se assemelha à pergunta existencial. Então, a possibilidade da tradução, segundo ele, representa para o intelecto a vivência da relatividade da realidade. “*Vou* está situado dentro de uma realidade, *I go*, dentro de outra, e entre ambas o abismo do nada, do aniquilamento do pensamento. Traduzindo, o intelecto ultrapassa o horizonte da língua, aniquilando-se nesse processo” (Idem).

É muito interessante a ideia de aniquilamento do intelecto no processo de tradução que Flusser apresenta. Para ele, a tradução é uma das poucas ou, talvez, a única possibilidade do intelecto superar os horizontes das línguas, destruindo os limites entre a língua original e condensando-se novamente ao chegar na língua da tradução. Flusser frisa que cada determinada língua tem sua personalidade, proporcionando ao intelecto, com isso, um clima específico de realidade. Por último, ele destaca que a tradução, a rigor, é impossível, mas torna-se possível aproximadamente, graças às semelhanças ontológicas entre as línguas (Idem, p. 61). Flusser leva-nos a pensar que, nesse aniquilamento, aconteceria, talvez, uma vulnerabilidade ímpar ao que é outro, ao que está fora, ao não-mesmo.

A posição de Flusser de que a tradução não é impossível, mas aproximadamente possível, encontra um forte argumento numa discussão que é apresentada por Vigotski na obra *Psirrologia isskustva (Psicologia da arte)*.

No livro *Psirrologia iskusstva (Psicologia da arte)*, por exemplo, tendo por base a discussão sobre a relação entre a forma e o material numa obra de arte, Vigotski faz uma análise de algumas teorias existentes à época, apresenta suas críticas e exprime a sua

opinião sobre o assunto. No capítulo 3, ao discutir a arte como procedimento, analisa os fundamentos da corrente formalista, surgida em oposição ao intelectualismo - a teoria da arte que reinava até o surgimento do formalismo. A crítica de Vigotski aponta que o maior pecado dos intelectualistas era a não compreensão da psicologia da forma, o que gerou uma série de ideias confusas. Então, o formalismo surge como uma reação saudável contra o intelectualismo, colocando no centro da atenção a forma artística. Para os formalistas existia a seguinte relação: ao destruir a forma da obra de arte, perde-se sua ação estética; conseqüentemente, para essa corrente, era válido dizer que toda a força da ação estava exclusivamente em sua forma. Assim, para os formalistas a arte era **forma pura**, totalmente independente do conteúdo, e, com isso, anunciavam a arte como procedimento que serve a si mesma (VIGOTSKI, 1998, p.54).

Vigotski faz severas críticas aos formalistas que definem a forma como qualquer disposição do material artístico pronto para provocar certo efeito estético; para estes, qualquer relação entre o material numa obra de arte é forma ou procedimento. O autor ilustra essa ideia com muita propriedade, quando traz o exemplo dos poemas de Puchkin *O cavaleiro avarento* e *Salieri*. Então, diz Vigotski, a tarefa de Puchkin era, segundo os formalistas, representar a avareza e a inveja em suas obras, e a tarefa do leitor, conhecer esses sentimentos ao ler os poemas. Além disso, os formalistas negavam os fundamentos psicológicos e sociológicos da arte.

Uma das bases metodológicas deles (formalistas) consiste em negar qualquer psicologismo para construir uma teoria da arte. Eles tentam estudar a forma artística como algo totalmente objetivo e autônomo dos pensamentos e dos sentimentos que fazem parte dela, assim como de qualquer outro material psicológico (VIGOTSKI, 1998, p. 58).

Vigotski contesta a visão dos formalistas que afirmam que a finalidade da forma artística é sentir o material e não compreender o sentido psicológico deste e diz que essa visão é tão unilateral como a dos intelectualistas, pois, para o autor, não se pode conceber a forma sem o material. Nesse questionamento ele apresenta o conceito de deformação. Para ele, a forma não existe fora do material enformado por ela, as relações são dependentes do material correlacionado. Por isso, a deformação do material é também a deformação da forma; as obras de arte, quando realizadas com materiais diferentes, assumem, também, formas diferentes (VIGOTSKI, 1998, p. 62).

A contribuição de Vigotski para a discussão sobre os dilemas da tradução está no conceito de deformação do material e da forma, já que, ao traduzirmos uma obra de uma língua para outra, ou, como diz Flusser, de um cosmos para outro, deformamos irrecuperavelmente a obra, pois quando transportamos a forma da obra para outro material – no caso a outra língua - deformamos sua forma em outro material (Idem, p. 64). Mas, como para Vigotski a obra de arte pode proporcionar o efeito psicológico somente na própria forma em que foi criada, então, surge a questão: como fazer com que a obra traduzida consiga, ao deformar a forma e o material, provocar a mesma reação estética? Ou, tratando-se de obra científica, como a tradução de um texto científico consegue transmitir o pensamento reflexivo do autor e os conceitos por ele elaborados?

Flusser, mais uma vez, ajuda a pensar sobre essa questão. Para ele, “a ciência, longe de ser válida para todas as línguas, é ela própria uma língua a ser traduzida para as demais a fim de realizar-se nelas” (FLUSSER, 2004, p. 54). Ao tratar da irrealidade com a qual nos deparamos quando entramos no campo da ciência, principalmente das exatas, esse autor afirma que a ciência é uma língua dentre as outras e o conhecimento científico, criado no âmbito dessa língua, é significativo somente em relação a ela.

O intelecto consegue, em teoria e prática, pensar em português ou inglês continuamente. Mas o intelecto não consegue pensar continuamente em “termos de ciência”, não consegue pensar sempre cientificamente. Ele está, portanto, na necessidade de continuamente traduzir do “científico” para o português. Tendo de abandonar continuamente o esforço da tradução, o intelecto percebe mais claramente a distância entre palavra e dado bruto é (sic) tomado pela sensação de irrealidade. (Idem, p. 54)

Se, conforme Flusser, existe a linguagem científica, essa linguagem é, de certo modo, comum a todas as línguas. Seria, por assim dizer, o cientifiquês de cada língua, que funciona com alguma independência do idioma que o hospeda. Então, o cientifiquês em português e o em russo, por exemplo, é o que há de comum nas duas línguas, ou seja, a linguagem científica. É exatamente isso que diferencia a tradução de uma obra artística da tradução de uma obra científica, pois a obra de arte não está apoiada em outra linguagem.

Assim, um texto científico deve ser concebido na linguagem científica, comum a todas as línguas. Para realizar a tradução mais autêntica possível do pensamento científico de um idioma para outro é necessário conhecer não só a língua, mas a linguagem científica nessa determinada língua, ou seja, o seu cientifiquês. Ao traduzirmos de uma língua para

outra, estamos lidando com dois cosmos, duas realidades distintas, mas, no caso de um texto científico, já há algo em comum entre as duas línguas – a linguagem científica. Não se trata somente de deformação. Ela é inevitável na tradução tanto de um texto artístico quanto de um texto científico, pois estamos alterando a forma e o material, como diz Vigotski. Porém, o tradutor de científiquês deve cuidar para que o científiquês em russo não fique diferente do científiquês em português, cuidar para que **seja quase a mesma coisa**. Se em russo a linguagem é científica, em português deve ser também.

Este trabalho trata da tradução científica e defende-se que, apesar das diferenças que apontamos entre as traduções artísticas e científicas, nos dois casos, o tradutor deve estar ciente da responsabilidade ética de ser o suporte da alteridade do autor da obra original, saindo de um campo puramente técnico para adentrar numa dimensão ética. Para isso, o tradutor, no caso da tradução científica, abdica do seu próprio pensamento, do seu próprio pensar sobre os fenômenos, recolhe-se para que o texto do autor surja em sua inteireza.

Em seu artigo *Vulnerabilidade: a pessoa ameaçada*, Roberto Bartholo (2002), ao referir-se à mística judaica, diz que, na tradição cabalística, o termo hebraico *zimzum* é usado para narrar o ato criador divino – ato instaurador de toda realidade criatural ao qual somos apresentados como sendo uma contração, um encolhimento, um dobrar-se-sobre-si do Criador.

Ou seja, o ato primal é um ceder espaço, um dar lugar, um permitir presença ao diverso, ao não-mesmo, ao outro pensado teologicamente como criatural (BARTHOLO, 2002, p. 135).

Além de declarar sua admiração pela beleza dessa formulação do *zimzum*, Bartholo diz que ela remete aos “prolegômenos de toda a ética” e não deixa esquecer que falar de ética é falar de limites. E para esse autor, falar de limites implica o reconhecimento da autonomia da pessoa ou, em outros termos, alteridade e vulnerabilidade, pois: “(...) A relação não é só a presença do outro. É preciso que também haja a minha vulnerabilidade a esta presença” (Idem p. 137).

No caso específico da tradução, que envolve a relação entre o autor da obra original e o tradutor, qual é o limite para que o diálogo autêntico se instale? A posição aqui defendida é que o verdadeiro tradutor, do ponto de vista da ética buberiana, exerce o papel de suporte da alteridade do autor, pois a presentificação deste requer a vulnerabilidade do tradutor.

Como suporte da alteridade do autor, do tradutor exige-se abertura e vulnerabilidade, cuidando-se para que a autenticidade da obra original seja preservada na tradução.

(...) Eu tomo conhecimento íntimo dele, tomo conhecimento íntimo do fato que ele é outro, essencialmente outro do que eu e essencialmente outro do que eu desta maneira determinada, única, que lhe é própria e, aceitando o homem que assim percebi, posso então dirigir minha palavra com toda seriedade a ele, a ele precisamente enquanto tal (BUBER, 2007, p. 146).

E para Buber, tomar conhecimento íntimo de um homem é recebê-lo em sua inteireza e concretude (Idem, p. 147). Transportando essa ideia para a tradução, podemos dizer que, daquele que se propõe a traduzir, requer-se a permanente busca para o estabelecimento de um diálogo genuíno com o autor - “a reciprocidade tornada linguagem”, expondo-se “vitalmente à sua participação” (Idem, p. 146-147).

Assim, a atividade de tradução habita, em primeira instância, a dimensão ética, e então, o campo técnico. Por isso, não deve ser compreendida e avaliada apenas do ponto de vista da competência técnica. Isso não quer dizer que a formação técnica do tradutor não seja importante. Ao contrário, ela é imprescindível, mas em seu devido lugar: como um meio, uma condição de tornar o autor presente em sua inteireza, e não um fim; a técnica serve à ética. Quando o tradutor mutila deliberadamente o texto original e diz que o fez para “tornar o pensamento do autor mais claro”, como no caso já mencionado da redução sofrida pelo texto de Vigotski, na versão para o inglês, na verdade, está-se deturpando o pensamento do autor, apagando sua alteridade, aniquilando-a. Mas isso também ocorre quando o tradutor, por incompetência técnica, desfigura o pensamento do autor. Se, no original, o texto é repetitivo, está mal redigido e exige inúmeras leituras para ser compreendido, assim ele deve emergir na tradução.

Seja tradução científica ou literária, se vista apenas como um problema de formação técnica ou de conhecimento do contexto do autor, ela deixa de lado o **compromisso ético** do tradutor para com o autor da obra. Nesse caso, o tradutor equipara-se a uma simples máquina de verter palavras: engole palavras de um cosmo, *input*, e expela-as em outro idioma, *output*. Nesse engolir e expelir, descarta como lixo as aparas, que são o seu próprio trabalho criador, e a obra resultante apresenta-se como nem uma coisa nem outra. É um nada que apenas testemunha e eterniza o instante “nadificante” por que passa o tradutor na

transição de um cosmos ao outro. Recolher-se para dar lugar ao outro: eis aonde reside toda a possibilidade criadora autêntica do tradutor. Na tradução verdadeira, ele é uma ausência que se presentifica somente pela presença inequívoca do Outro, o autor, mas a presença indelével de uma ausência.

V – Quando não é a mesma coisa

*O homem sábio é o que sabe que há as coisas que nunca vai saber.
Coisas maiores que o pensamento.*

Mia Couto

O presente capítulo analisa traduções de alguns trabalhos de Vigotski no Brasil. Para realizar a análise foram selecionados alguns conceitos da teoria histórico-cultural que estão muito presentes no vocabulário educacional brasileiro, mas que, devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento.

Conforme já foi dito, as obras de Vigotski sofreram e ainda sofrem violentas adulterações e mutilações mundo afora, inclusive na Rússia. Por isso, a análise de traduções de suas obras foi realizada com base no cotejamento de diferentes originais russos e de versões em outros idiomas. Na atividade tradutória, as versões em outras línguas podem ajudar, mas, muitas vezes, podem complicar mais ainda a tarefa do tradutor. Por exemplo, em algumas traduções a expressão **atividade de brincar** foi traduzida como **brinquedo**; **obutchenie** como **aprendizagem**; **retch** como **linguagem**; **tvortchestvo** como **arte**. Todos esses conceitos são de suma importância para o campo educacional, mas sofreram com a falta de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação das ideias de Vigotski.

Por exemplo, ao longo da tradução de *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste* (*Imaginação e criação na infância*), a tradução para o espanhol apresentou a palavra **tvortchestvo** como **arte**. Algo similar ocorre nas versões em inglês e em italiano que empregaram a palavra **criatividade** ao invés de **criação**. Não foram essas boas opções, pois, em russo, a palavra **tvortchestvo** significa **criação**. Na tradução dessas palavras deve-se privilegiar as inúmeras buscas em dicionários, o que ajuda bastante. Porém, a certeza de que se trata de criação vem da leitura atenta da obra como um todo, que permite ver que Vigotski está referindo-se a um processo (criação) e não a uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).

Outro exemplo pode ser o conceito **zona blijaichego razvitia** que aparece nas traduções para o português como **zona de desenvolvimento proximal** ou **imediate**. A tradução desse conceito provocou e ainda provoca tamanha confusão que, por vezes,

imagina-se, que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada. É o que se entende ao ler o artigo de Anna L. Brown e Roberta A. Ferrara *Diagnosing zones of proximal development*, publicado no livro organizado por James V. Wertsch *Culture, communication and cognition* (BROWN e FERRARA apud WERTSCH, 1985). Além de admitir que a **zona blijaichego razvitia** é passível de quantificação, por meio do potencial de aprendizagem do aluno, as autoras também entendem-na como um fenômeno estanque, sem levar em consideração que as mudanças na **zona blijaichego razvitia** são instantâneas e momentâneas.

* * *

Quando se analisa a extensa produção escrita de Vigotski, nota-se que foram poucos os livros que escreveu com a intenção de serem livros. Pode-se afirmar que livros mesmo foram os seguintes: *Psirrologuia iskusstva (Psicologia da Arte)*, escrito em 1925 e publicado somente em 1965; *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia Pedagógica)* de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como *Pensamento e linguagem* ou *Construção do pensamento e da linguagem*), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino à distância (por correspondência), tais como *Pedologuia chkolnogo vozrasta (Pedologia da idade escolar)*, de 1928, *Pedologuia iunochevskogo vozrasta (Pedologia da juventude)*, de 1929, e *Pedologuia podrostka (Pedologia do adolescente)*, escrito entre 1930 e 1931. Alguns capítulos deste último livro didático foram republicados no volume 4 de *Sobranie sotchineni (Obras reunidas)*.

Os livros publicados principalmente após sua morte reúnem artigos, textos e estenografias de aulas proferidas ou discursos em eventos científicos. O levantamento mais completo e sistematizado está apresentado em anexo à biografia escrita por Guita Vigodskaja e Tamara Lifanova e relaciona 274 títulos. Estão indicados nessa lista até mesmo alguns artigos e textos que ainda permanecem em forma de manuscritos, como por exemplo, *Teoria bazissa i nadstroiki (A teoria da base e da superestrutura, de 1925)*, *Rets. Na kn.: Otto Rühle. Psirrica proletarskogo rebionka (Resenha do livro de Otto Rühle: A psiquê da criança proletária, de 1926)*, *Lektsii po psirrologuii razvitia (Aulas sobre a psicologia do desenvolvimento, de 1928)*, para apenas citar alguns (ZAVERCHNEVA, 2007).

Um contemporâneo e colaborador de Vigotski, Daniil Borissovitch Elkonin, indica que ele escreveu cerca de 180 trabalhos (ELKONIN apud VIGOTSKI, 1984). É importante

ressaltar a tentativa de relacionar a produção escrita de Vigotski. Mas, apesar disso sabemos, como dissemos anteriormente, que, segundo relatos da própria Guita, muitos textos ainda permanecem em forma de manuscritos.

Os principais trabalhos (de Vigotski) foram conservados em manuscritos. Permaneceram sem ser mexidos em dois armários de livros no nosso quarto. Assim foi até o início da Guerra (Guita refere-se à II Guerra Mundial). Durante a Guerra, nosso prédio sofreu com bombardeios (uma bomba caiu no prédio ao lado) e, com a explosão, quebrou os vidros das janelas do prédio e arrebentou a porta de entrada do nosso apartamento, que se localizava no primeiro andar e ficou durante 10 dias sem janelas e portas (não estávamos em Moscou).

Quando retornamos com nossa mãe e entramos no apartamento, fomos obrigadas a parar na entrada, pois todo o chão do corredor estava coberto por páginas de manuscritos. Esforçamo-nos ao máximo para não pisar nas folhas jogadas. Juntamos uma a uma... Muitos livros (e pode ser que até mesmo manuscritos) se perderam; podem ter sido levados ou usados como combustível para aquecimento (VIGODSKAIA apud PETURROVA, 2001, p.8).

Isso explica, em parte, porque textos de Vigotski foram publicados ao gosto de cada organizador: além de ficarem proibidas na URSS, ao longo de quase 20 anos. Suas obras nem sempre tiveram um destino digno.

Os livros

Psirrologuia iskusstva

Na bibliografia dos trabalhos de Vigotski, apresentada por sua filha, o livro *Psirrologuia iskusstva (Psicologia da arte)* aparece na ordem cronológica de escrita, ou seja, no ano de 1925. No entanto, a primeira edição do livro, que ficou a cargo da editora soviética Iskusstvo, foi lançada apenas em 1965 com 379 páginas e tinha como seu editor Viatcheslav Vsievobodovitch Ivanov. A edição era acompanhada de um prefácio de A.N.Leontiev e de comentários que, segundo a filha de Vigotski, representam parte de investigações científicas do próprio Ivanov. Em 1968, a mesma editora Iskusstvo publicou uma segunda edição corrigida e ampliada com 576 páginas e tinha como anexo o trabalho de Vigotski sobre Hamlet (VIGOTSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 91). A terceira edição pela mesma editora saiu em 1986, com 572 páginas. A editora Pedagoguika, como complemento à edição das Obras reunidas de Vigotski, lançou uma edição em 1987 com 344 páginas com um posfácio de Iarochovski.

Existem algumas versões segundo as quais havia razão para o livro não ter sido publicado ainda nos anos 20. A.N.Leontiev, no prefácio à primeira edição, diz que havia motivos internos e por isso Vigotski nunca mais, em sua trajetória, retornou ao tema da arte (LEONTIEV apud VIGOTSKI, 1986). Já Iarochovski defende a versão de que Vigotski ficou insatisfeito com o método de análise utilizado e sentia necessidade de novos pontos de partida.

Essa circunstância deve ser levada em consideração por quem procura em *Psicologia da arte* respostas para as questões atuais da psicologia contemporânea da criação e da estética. As respostas não satisfaziam o próprio Vigotski e, provavelmente, não podem satisfazer o pesquisador de hoje (IAROCHEVSKI apud VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 94)

Porém, Guita não concorda com nenhuma das versões e, com base em documentos dos arquivos de família, atesta a inverossimilhança de ambas. Em 9 de novembro de 1925, foi assinado entre a editora Leningradskoie Gossudarstvennoie Izdatelstvo e Vigotski um contrato para a publicação do livro *Psicologia da arte*. Num P.S. da carta endereçada a L.S.Sarrarov, Vigotski comenta: “Com a Psicologia da arte tudo se ajeitou. Não sei se para melhor, mas parece que será publicada.” Guita também menciona a ata da reunião do conselho editorial do Instituto Estatal de Psicologia Experimental que registra a discussão

sobre a autorização da publicação da dissertação de Vigotski. A decisão é favorável à publicação, mas todas as despesas e responsabilidades relacionadas com a impressão do livro deveriam ficar a cargo de Vigotski (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 94).

Atualmente, há várias edições do livro que estão também disponíveis em versões digitais em diferentes sítios eletrônicos russos. A diferença no número de páginas das edições pode ser atribuída aos anexos que foram posteriormente acrescentados: o conto *Liorrkoie dirranie (Leve alento)*, de Bunin, e a monografia de Vigotski *Tragedia o Gamlete, printse Datskom (A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca)*.

Em um dos comentários à edição do livro de 1986, encontra-se a informação de que o texto *Tragedia o Gamlete, printse Datskom (A Tragedia de Hamlet, príncipe da Dinamarca)* conservou-se nos arquivos em duas versões. A primeira, em forma de rascunho, com as datas de 5 de agosto a 12 de setembro de 1915, indicando a cidade de Gomel como local de realização e sem o número de páginas. A segunda versão, passada a limpo, tem a data de 14 de fevereiro a 28 de março de 1916 e indica que foi escrita em Moscou e é composta de 12 cadernos. Ao que parece, a versão de 1916 é a versão final que serviu de base para o capítulo que tem o mesmo título no livro *Psicologia da arte - Tragedia o Gamlete, printse Datskom (Tragedia de Hamlet, príncipe da Dinamarca)*. Essa hipótese pode ser levantada ao analisar o *Projeto de publicação das Obras Completas* que está sendo desenvolvido pela família do pensador. O *Projeto* prevê publicar no primeiro volume, intitulado *Dramaturgia e teatro, resenhas teatrais, Hamlet* com observações não publicadas, com apontamentos sobre *Hamlet* retirados dos cadernos de anotações (ZAVERCHNIOVA, 2007). No segundo volume, intitulado *Literatura e arte*, deverão estar resenhas de livros e trabalhos filológicos: *Anotações às margens* de livros e passadas a limpo em cadernetas do leitor Vigotski – não publicadas; a *Tragicomédia das buscas, Socialismo e sionismo, Psicologia da arte* completa com duas cartas de K.K.Kornilov sobre *Psicologia da arte* (ZAVERCHNIOVA, 2007). Pode-se observar que a monografia de Vigotski sobre Hamlet é tratada como um trabalho separado do livro *Psicologia da arte*.

Sabe-se que a primeira edição de *Psicologia da arte* teve por base a versão final escrita à máquina pelo autor, mas sofreu alguns cortes por parte dos editores que retiraram citações que consideraram desnecessárias. Para a segunda edição o texto foi conferido com o exemplar encontrado por N.I.Kleiman na biblioteca do amigo de Vigotski, o cineasta Serguei Mirrailovitch Eisenstein. Nela foram preservados todos os comentários de Vigotski e o texto da monografia sobre *Hamlet* foi conferido com os manuscritos do autor (VIGOTSKI, 1986, p. 110, comentário 46).

A primeira edição do livro, de 1965, traz o prefácio de A.N.Leontiev que faz uma breve referência à trajetória de Vigotski na psicologia e detém-se nas questões que são abordadas no livro. A.N.Leontiev diz que é nesse livro que Vigotski sintetiza seus trabalhos do período entre 1915-1922, pois, além de lecionar em escolas de Gomel, Vigotski escreveu muitas resenhas e críticas literárias. Na bibliografia anexa à sua biografia, estão relacionados 87 trabalhos de crítica literária. Muitos foram publicados em revistas da época e nunca foram reeditados; outros permanecem em forma de manuscritos nos arquivos da família. Leontiev afirma que, nesse trabalho, Vigotski utiliza-se do método analítico para refletir sobre o que faz da obra artística uma obra de arte.

É importante destacar que o próprio Vigotski, no prefácio do livro, diz que resume uma série de trabalhos pequenos e grandes nas áreas da arte e da psicologia (VIGOTSKI, 1998). Segundo Iarochovski (2007), ainda em Gomel, Vigotski refletia, atuando como professor, sobre a influência da literatura em seus educandos, sobre a percepção da literatura pela alma infantil. Iarochovski chama a atenção para a enorme diferença que existe entre a monografia sobre Hamlet do jovem Vigotski e o capítulo do livro que leva o mesmo título. Ele critica a abordagem de V.V.Ivanov que diz que as duas versões estão unidas pela investigação da tragédia sem pontos de vistas preconcebidos.

(...) é exatamente esse aspecto do trabalho (na primeira versão) que foi desenvolvido coerentemente no capítulo VIII do *Psicologia da arte* (IVANOV apud IAROCHEVSKI, 2007, p. 160).

Para Iarochovski, o equívoco de Ivanov está na aproximação das duas versões, enquanto, para ele, basta ler as duas versões para perceber que há uma diferença fundamental, do ponto de vista filosófico e psicológico. Iarochovski chega a contrariar o próprio autor de *Psicologia da arte*, dizendo que Vigotski revê radicalmente seus dois textos. Além disso, Iarochovski diz que, em suas referências em *Psicologia da arte*, Vigotski relaciona os artigos e as notas que fez entre 1916-1917, ou seja, período em que seguia os padrões da crítica impressionista que via a arte como “floração do espírito” e tinha a convicção de que a verdadeira obra artística realiza a percepção direta da obra pelo leitor. Iarochovski argumenta que, enquanto trabalhava em *Psicologia da arte*, Vigotski tinha como professor Plerranov e não Airrenvald, por isso seus escritos anteriores a 1917 não podiam fundamentar um trabalho escrito do ponto de vista da estética e da psicologia materialista (IAROCHEVSKI, 2007).

O que é possível afirmar é que muitas ideias desenvolvidas por Vigotski em *Psicologia da arte*, de 1925, estão também presentes em seu importante estudo *Imaginação e criação na infância*, escrito um pouco mais tarde em 1930. Por exemplo, no capítulo 2, que trata da imaginação e realidade, Vigotski destaca 4 formas de relação entre a imaginação e a realidade. A primeira forma consiste no fato de que toda obra da imaginação contrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa; a segunda forma dessa relação é mais complexa e diz respeito à articulação entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade:

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, prossegue Vigotski, é de caráter emocional e se manifesta de dois modos: por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento; por outro, a imaginação influi no sentimento. A quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade é que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (Vigotski, 2009, p. 29).

Podemos então sintetizar as quatro formas de relação existentes, para Vigotski, entre a fantasia e a realidade como as seguintes: a imagem criada com base na realidade; a imagem criada com base na experiência de outras pessoas; o sentimento encarna-se na imagem que, por sua vez, influi no sentimento e, por último, a criação de algo totalmente novo que jamais existiu na experiência humana e que se torna realidade. O ponto de confluência entre essas ideias e as que estão em *Psicologia da arte* ocorre quando Vigotski pergunta para que é necessária uma obra artística. *Será que ela realmente influencia o nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?* (idem, P. 31). Para Vigotski, as obras de arte têm uma lógica interna das imagens em desenvolvimento, uma

lógica que está condicionada à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo, lógica essa que é impossível de ser controlada pelo próprio autor. É possível dizer que essa ideia está intimamente ligada ao que Vigotski denomina de reação estética, em *Psicologia da arte*. Ele diz que nenhum elemento na obra de arte é importante por si só. O importante é a reação emocional que ela provoca, ou seja, a base da reação estética são os afetos provocados pela arte, sentimentos que são vivenciados por nós em toda sua realidade e força e encontra sua descarga na atividade da fantasia (VIGOTSKI, 1998, p. 240).

Psicologia da arte já foi traduzido e editado na Hungria (**Muveszet pszichologia**. Budapest: Kossuth Kiado, 1968), no Japão (**Geijutsu shiurigaku**. Tokyo: Meiji tosho schuppan, 1971), na Inglaterra em edição conjunta com o Massachusetts Institute of Technology dos Estados Unidos (**Psychology of art**. Cambridge — Mass.: M. I. T. Press, 1971), na Espanha (**Psicologia del arte**. Barcelona, Barral, 1972), na Itália (**Psicologia dell'arte**. Roma: Editori Rraniti, 1972), na Roménia (**Psihologia artei**. Bucuresti: Univers, 1973), na Alemanha (**Psychologic der Kunst**. Dresden: Verlag der Kunst, 1976), e na Tchecoslováquia (**Psychologic umeni**. Praha: Literarnevedna rada, 1981). (VIGOTSKI, 2009). No Brasil, o livro *Psicologia da arte* foi editado pela primeira vez pela editora Martins Fontes com a tradução de Paulo Bezerra, em 2001.

Esse importante trabalho de Vigotski tem por objetivo fundamental estabelecer as bases teóricas da psicologia da arte, compreender a arte como atividade humana e as relações da obra com o expectador da obra e da obra com a própria obra. Para Leontiev, por exemplo, a análise da estrutura da obra artística é a principal abordagem do livro.

Normalmente, a análise da estrutura relaciona-se em nossa consciência com a noção da análise puramente formal, desviada do conteúdo da obra. No entanto, em Vigotski, a análise da estrutura não está fora do conteúdo, mas o penetra, pois, o conteúdo da obra artística não é o material, não é a fábula; seu conteúdo efetivo é seu conteúdo ativo, aquilo que determina o caráter específico da vivência (*perejivanie*) estética provocada por ele. Esse conteúdo não é simplesmente introduzido de fora, mas é criado na obra pelo artista. O processo de criação desse conteúdo é que se cristaliza, sedimenta-se na estrutura da obra, assim como podemos dizer que a função fisiológica sedimenta-se na anatomia do órgão. (LEONTIEV apud VIGOTSKI, 2009)

Também para Iarochovski, Vigotski via na arte uma chave especial da alma humana, da compreensão do sentido da vida humana (IAROCHEVSKI, 2007).

O objeto de estudo de Vigotski é composto de diferentes obras literárias. Primeiramente, ele apresenta a crítica às teorias que predominavam e entendiam a arte como conhecimento e como procedimento. Uma crítica contundente é feita à análise da arte do ponto de vista psicanalítico. Em seguida, o autor se debruça sobre a análise de diferentes obras literárias e escolhe a fábula, a novela, o conto e a poesia. E como diz A.N.Leontiev (1986), a análise dessas obras é muito mais difícil porque seu material é a língua, o material semântico, relevante para o conteúdo que está encarnado nele. Por último, o autor apresenta suas reflexões sobre a catarse, a psicologia da arte e sobre a arte e a vida.

Sem dúvida, esse livro de Vigotski configura-se como leitura obrigatória para todos que estudam não só seu pensamento, mas para todos aqueles que estão interessados nos estudos teóricos sobre a arte. É evidente que as buscas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade. Numa só frase, ele resume de maneira brilhante que: “A arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1998, p. 281), pois para ele a arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma **vivência** comum.

E é esse termo vivência (em russo ***perejivanie***) que tem enorme significado para Vigotski. Ao longo dos estudos desse trabalho de Vigotski, foi realizada uma comparação do original russo com a tradução brasileira. Por ser ***perejivanie*** um conceito muito importante, qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra. Nesse sentido, é inconcebível que a mesma tradução apresente o termo ***perejivanie*** ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento, como ocorre na tradução feita por Paulo Bezerra.

Para exemplificar, transcrevo um pequeno trecho em que, na tradução, a palavra ***perejivanie*** aparece como emoção.

Таким образом, механизм психологических процессов соответствующих производству искусства, намечается из этой аналогии; причём устанавливается, что символичность или образность слова равняется его поэтичности, то есть основой художественного ***переживания*** становится образность, а общим его характером – обычные свойства интеллектуального и познавательного процесса (ВЫГОТСКИЙ, 1998, стр. 30)²⁹.

Dessa analogia, esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte, e ainda se estabelece que o caráter

²⁹ Creio que a melhor tradução seria: *Assim sendo, dessa analogia esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte; além disso, estabelece-se que a simbologia ou a imagem da palavra igualam-se a sua poeticidade. Ou seja, a imagem torna-se a base da vivência artística e seu caráter geral são as propriedades comuns do processos intelectual e de conhecimento.*

de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à sua poeticidade e, deste modo, o fundamento da **emoção** artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo (VIGOTSKI, 2001, p. 34).

O conceito **perejivanie** é discutido por A.N.Leontiev no texto *Utchenie o srede v pedologitsheskirh rabotah L.S.Vigotskogo (Estudo sobre o meio nos trabalhos pedológicos de L.S.Vigotski)*. Segundo seu filho e seu neto, esse seria o único trabalho em que A.N.Leontiev apresenta uma crítica a Vigotski. Pelo que se sabe, foi publicado pela primeira vez no nº 1 da conceituada revista do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou *Voprosi psirrologuii (Questões da psicologia)*, de 1998. No texto, A.N.Leontiev cita o trabalho de Vigotski *Osnovi pedologuii (Fundamentos da pedagogia)*³⁰ e transcreve um trecho em que é definido o conceito.

Perejivanie de alguma situação ou de algum ambiente define qual será a influência dessa situação ou desse ambiente sobre a criança. Dessa forma, não é aquele ou outro momento, tomado independentemente da criança, mas é esse momento, radicalmente transformado pela **perejivanie** da criança, e que pode definir como esse momento irá influenciar a marcha do futuro desenvolvimento (LEONTIEV, 2007, p. 251).

Com base nesse trecho, A.N.Leontiev diz que **perejivanie**, para Vigotski, é, conseqüentemente, aquilo em que se transforma radicalmente para a criança o ambiente que a cerca. Segundo A.N.Leontiev, é fácil compreender que qualquer objeto da situação apresenta-se de modo diferente para uma criança de um ano e outra de sete anos, mas isso é apenas uma descrição dos fatos, pois a questão crucial consiste em desvendar de que forma e o que realmente define uma ou outra **perejivanie** da criança numa dada situação. Então, conclui A.N.Leontiev, a apresentação do conceito em si não resolve o problema, mas o faz retornar de novo com uma única diferença: o lugar que, antes, pertencia por completo à personalidade da criança, agora, está ocupado pela **perejivanie** como uma forma concreta de revelação dessa personalidade completa.

No entanto, pode-se dizer que já temos a resposta, pois a forma como o ambiente influencia a criança e a forma como influencia as especificidades da criança, por sua vez, e definida pela **perejivanie**. Porém, é uma solução fictícia do problema já que se encerra em um círculo lógico vicioso e nele podemos circular infinitamente, pois

³⁰ Segundo a referência constante do livro de A.N.Leontiev *Stanovlenie psirrologuii deiatelnosti (A constituição da psicologia da atividade)*, de 2003), organizado por seu filho e seu neto, esse trabalho de Vigotski foi publicado em 1934, pela editora da Universidade de Moscou, com 89 páginas. No entanto, no Projeto de publicação das Obras completas, há uma observação que diz que ele nunca fora publicado e que consiste de aulas proferidas em 1934 e contém 211 páginas.

perejivanie não apresenta movimento próprio e, conseqüentemente, os dois aspectos surgem em relação a ela (*perejivanie*) como forças externas (LEONTIEV, 2007, p. 252).

Em busca de outra explicação, A.N.Leontiev recorre novamente ao texto do próprio Vigotski, na mesma obra em que diz que a situação influencia a criança de maneiras diferentes, dependendo do quanto ela compreende seu sentido e significado. Essa compreensão do significado Vigotski denomina de **osoznanie**, que é o quanto a criança tem consciência da situação vivenciada³¹. No entanto, A.N.Leontiev diz que o conceito **perejivanie** não está plenamente desvendado em Vigotski e levanta a questão sobre a importância de aprofundar a relação entre a consciência da criança e sua atividade no ambiente circundante e em sua realidade objetiva.

Ainda que o trabalho de A.N.Leontiev seja importante para demonstrar o destaque que tem na concepção histórico-cultural o conceito de **perejivanie** e que sua mais correta tradução para o português seria a palavra **vivência**, pois o modo com que o ambiente e as especificidades da criança influenciam-na está definido na **perejivanie**, cabe uma crítica a sua posição.

No trabalho denominado *Krizis semi liet (A crise dos sete anos)*, Vigotski discute o termo **perejivanie**. Cabe-nos lembrar que esse termo está fortemente ligado também a outro conceito que é **situação social de desenvolvimento**. Vigotski diz que é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências (VIGOTSKI, 2004).

Nesse trabalho, Vigotski chama a atenção para a importância de estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade. Porém, diz ele, na realidade, as tentativas de estudar em unidade as especificidades da criança e do ambiente social de desenvolvimento separam-nos previamente para, posteriormente, uni-los.

³¹ Os organizadores do *The Collected Works of L.S.Vygotsky* ressaltam em nota a importante diferença que existe entre as duas palavras russas *soznanie* e *osoznanie* e dizem que traduzir ambos os termos como *consciência* é introduzir uma confusão que não existe no texto original russo. *Soznanie* significa *consciência*, mas *osoznanie* é o despertar da consciência reflexiva, ou, como referiu-se a esse termo em seu artigo a Professora Elizabeth Tunes, *discernimento e controle consciente do ato de pensar* (ver Tunes, E. *Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal* IN **Cadernos Cedex**. Campinas: 2000, n° 35, pp. 36-49).

Essa ideia de unidade perpassa toda a obra de Vigotski e está intimamente relacionada ao seu método de análise. A mesma análise que ele apresenta para dizer que o pensamento e a fala formam uma unidade é utilizada por ele para dizer que a situação social de desenvolvimento e as especificidades da criança formam uma unidade. **Perejivanie** é definido por Vigotski da seguinte forma:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; perejivanie é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de **perjivanie** da criança. Perejivanie deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004, p. 188).

No entanto, a visão de Leontiev é paralelista, interacionista - pois para ele o ambiente social e as peculiaridades da criança interagem, porém existem de forma independente um do outro. Por sua vez, para Vigotski a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade. **Perejivanie**, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças - uma de cinco meses e outra de cinco anos - embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência e o ambiente social não é equivalente para ambas. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre.

Por essa razão, vê-se a importância de discutir a tradução para o português do conceito **perejivanie**. É um conceito que está presente em várias obras e tem um significado profundo para toda a teoria de Vigotski.

Nas traduções das obras de Vigotski para o inglês, o conceito **perejivanie** aparece como **experiência** (MINICK apud VYGOTSKY, 1987, p.32). Mas, no artigo *Periods in child development*, de Holbrook Mahn (2007), em que se discute o conceito de Vigotski, o autor

diz que não existe, em inglês, um termo adequado para a tradução de **perejivanie** e que a tradução com uma ou duas palavras não faz justiça ao conceito. A crítica a essa opção dos tradutores ganha força quando sabemos que a língua russa tem a palavra **opit** para referir-se à experiência, aliás muito usada por Vigotski no livro *Imaginação e criação na infância* (2009). Além disso, a palavra **experiência** não dá conta do significado que é atribuído por Vigotski a este importante conceito em sua teoria, como já vimos. Então, a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito **perejivanie** de Vigotski é **vivência**.

A palavra *vivência*, segundo o Dicionário Houaiss, tem vários significados. Entre eles está a seguinte definição: “coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática”. No mesmo dicionário, encontramos a definição da palavra *vivenciar* que é definida como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUISS, 2001, p. 2875). É nesse último sentido que Vigotski emprega a palavra **perejivanie**.

Como vimos, é no livro *Psicologia da arte*, escrito em 1925, que aparece, pela primeira vez o termo **perejivanie** de Vigotski. As duas outras obras citadas (*Fundamentos da Pedologia* e *A crise dos sete anos*) pertencem à fase final da vida de Vigotski, 1929 e 1933, respectivamente. E é em *A crise dos sete anos* que ele desenvolve mais detalhadamente o conceito e o significado que atribui a ele, em função de sua maior preocupação relacionados aos problemas do desenvolvimento infantil. Pode-se afirmar que várias traduções desconsideram esse fato e provocam interpretações equivocadas do pensamento de Vigotski, levando, por vezes, a atribuir à sua teoria o caráter de interacionista, não levando em conta a firme posição monista de Vigotski.

Pedagoguitcheskaia psirrologuia

Esse importante livro – *Psicologia pedagógica* - foi entregue por Vigotski para publicação logo após sua apresentação no Congresso em Petrogrado, em 1924. Segundo Iarochovski (2007), a primeira versão foi preparada ainda em Gorny. Prova disso é o campo do formulário preenchido por Vigotski, ao ingressar no Narcompros, no qual relaciona o livro como obra publicada: “Breve curso de psicologia pedagógica. Encontra-se na GIZ (Gossudarstvennoie Izdatelstvo – Editora Estatal)” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 50). A publicação veio à luz em 1926. Durante décadas, o livro não foi reeditado, resurgindo nas prateleiras das livrarias soviéticas apenas no final da década de 80. Segundo Vigotskaia e Lifanova (1996), nesse livro, Vigotski empreendeu a tentativa de apresentar uma análise da situação da psicologia mundial da época e das ciências relacionadas a ela. O livro, ainda segundo elas, é uma clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista.

O presente livro tem o aspecto prático como objetivo principal. Ele gostaria de ajudar a nossa escola e o professor, contribuindo para a elaboração da compreensão científica do processo pedagógico em função dos novos dados da ciência psicológica (VIGOTSKI, 2005, p. 3)

Em *Psicologia pedagógica* já pode ser observada a abordagem dialética sobre o desenvolvimento humano; é nesse livro que Vigotski dá início a reflexões sobre o papel do ambiente social, sobre a relação entre instrução e desenvolvimento.

Dividido em 19 capítulos, o livro apresenta ideias e conceitos fundamentais da pedagogia e da psicologia. Logo no início, o autor faz a diferenciação da pedagogia e da psicologia para chegar ao que se denomina psicologia pedagógica. Para ele, a pedagogia está no limiar entre a filosofia e a biologia. Ele recorre a Blonski que diz que a pedagogia filosófica gera a utopia pedagógica, mas a pedagogia científica inicia seu trabalho não com o estabelecimento dos ideais, das normas e das leis, mas a partir do estudo do desenvolvimento de fato do organismo que está sendo educado e da ação mútua de fato entre este e o meio educacional (BLONSKI apud VIGOTSKI, 2005). E Vigotski acrescenta que a pedagogia, por ser uma ciência específica e empírica, apóia-se em outras auxiliares, tais como a ética social, a psicologia e a fisiologia.

Em seguida, ao tratar da psicologia, o autor faz comentários breves a respeito de seu surgimento, inicialmente, como uma ciência sobre o espírito, tendo sido, por isso,

denominada de psicologia metafísica; e sobre, posteriormente, quando ocorreu a diferenciação entre a psicologia metafísica e a positivista; depois, diz como a psicologia começou a ser denominada por Lange como “psicologia sem espírito” e se transformou na psicologia empírica ou na psicologia sem qualquer metafísica, ou na psicologia baseada na experiência. No entanto, para Vigotski, apesar de a psicologia deixar uma boa dose da metafísica, ela não se igualava às ciências naturais e passou a ser compreendida como uma ciência sobre os fenômenos espirituais da consciência. Isso, para o autor, fez com que a psicologia se fechasse numa consciência sem a existência e estava condenada à morte, ao isolamento da realidade e à fragilidade diante das questões essenciais sobre o comportamento humano.

Vigotski chega à psicologia do comportamento e critica a tendência norte-americana que a interpreta como um processo de interação entre o organismo e o meio, em que o princípio explicativo torna-se o princípio da utilidade biológica da psique. Porém, para ele, a psicologia estuda o comportamento social do ser humano e as leis de mudança desse comportamento e diz que a nova psicologia deve ser materialista, objetiva, dialética e biossocial. Para concluir, chama a atenção para a crise que a psicologia vivia na época, afirmando que isso não significava que ela devesse se apoiar apenas no seu material novo e sim utilizar aquilo que era cientificamente importante da velha psicologia.

Começando a tratar da psicologia pedagógica, Vigotski diz que, no século XIX, o experimento provocou uma ruptura na psicologia. Esta passou a pleitear seu lugar entre as ciências exatas e, do desejo de ser uma ciência aplicada surgiu a psicologia pedagógica, uma vez que aparentemente o processo educacional, sob a orientação da psicologia pedagógica, realmente se tornaria tão preciso como a técnica (VIGOTSKI, 2005). Porém, o autor diz que a psicologia pedagógica deve ser vista como uma ciência independente, como um ramo da psicologia aplicada e que seria um erro identificá-la com a pedagogia experimental:

O mais correto seria diferenciar: 1). a pedagogia experimental que soluciona questões puramente pedagógicas e didáticas por meio dos experimentos (escola experimental); 2). a psicotécnica pedagógica, análoga aos outros campos da psicotécnica e que se ocupa das investigações psicológicas aplicadas à educação (VIGOTSKI, 2005, p. 18).

No Brasil, *Psicologia pedagógica* saiu em duas edições. Em 2001, foi publicada pela Martins Fontes com tradução do russo realizada por Paulo Bezerra. Na ficha técnica do livro não há informação sobre a edição da qual foi realizada a tradução para o português,

somente o título em russo. Mas tudo leva a crer que foi de uma edição mais recente. O que chama a atenção é que essa edição brasileira da Martins Fontes acrescenta ao livro de Vigotski 2 capítulos que não existem no original: o XX (*O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*) e o XXI (*A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem*), além de outros dois textos apresentados como avulsos (*Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar* e *Análise pedológica do processo pedagógico*). Nesse momento, não nos ocuparemos de criticar os equívocos de tradução presentes nos textos de Vigotski traduzidos no Brasil e que podem ser percebidos até mesmo nos títulos de alguns capítulos. É mais relevante ressaltar a descaracterização desse livro na edição da Martins Fontes. Os dois textos que estão relacionados como capítulos XX e XXI não fazem realmente parte do livro *Psicologia pedagógica*. O primeiro, *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar*), foi um artigo escrito entre 1933/1934 e o segundo, *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (*Dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função da instrução*), foi uma palestra proferida por Vigotski na cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov, em 23 de dezembro de 1933. Existem publicações russas que acrescentaram alguns outros textos em suas edições, mas não como capítulos integrantes do trabalho de *Psicologia pedagógica*. Por exemplo, o livro da editora AST, Astrel Liuks, de 2005, que tem como título *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)* está dividido em três partes. A primeira compreende os 19 capítulos de *Psicologia pedagógica*; a segunda reúne 4 textos do autor sob o título *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia* (*O desenvolvimento mental das crianças no processo de instrução*) e a terceira parte traz o importante trabalho de Vigotski *Orudie i znak v razvitii rebionka* (*O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*). Para quem estuda Vigotski essa informação é importante, já que a edição brasileira da Martins Fontes induz o leitor a pensar que o livro *Psicologia pedagógica* foi escrito do modo como apresentado, uma vez que não foi feito qualquer comentário a respeito dos acréscimos.

Não se pode deixar de revelar também o detalhe de que o texto avulso *A análise pedológica do processo pedagógico*, que também faz parte da edição da Martins Fontes, não foi publicado na íntegra. O original, que é uma palestra de Vigotski proferida em 17 de março de 1933 no Instituto Experimental de Defectologia Epstein, tem 26 páginas e não seis, conforme a referida edição. Pode-se supor que a edição russa da qual foi traduzido apresenta o texto cortado; no entanto, como a editora não faz nenhuma menção à edição da

qual foi realizada a tradução, a investigação do problema que justificaria o ocorrido se torna impossível.

E, finalmente, pode-se afirmar que a edição russa que Bezerra traduziu para o português foi a que sofreu alterações. Um bom exemplo disso é que, no texto original de 1926, no final do capítulo XIX, há uma citação do livro *Literatura e revolução* de Lev Davidovitch Trotski³². Na edição da Martins Fontes o nome de Trotski sequer aparece e o longo trecho citado de sua obra está integrado ao texto como se fosse do próprio Vigotski. Essa falha não se verifica na edição de *Psicologia pedagógica* publicada pela Artmed a partir da edição argentina, organizada por Guillermo Blanck, com tradução do espanhol para o português feita por Claudia Schilling: o nome de Trotski não foi omitido e a longa citação de um de seus textos está entre aspas. Além disso, na nota nº11 referente ao capítulo XIX, Blanck comenta que, nas edições estadunidenses, a citação de Trotski também foi omitida (BLANCK apud VIGOTSKI, 2003, pp. 305-306).

Na edição argentina, há também um prefácio muito interessante de Guillermo Blanck que tenta por fim a algumas lendas, como ele mesmo diz, criadas em torno do nome de Vigotski. A diferença entre as duas edições é que a argentina baseou-se na primeira edição soviética de 1926 com 19 capítulos (BLANCK apud VIGOTSKI, 2003, p. 28). Em seu prefácio, Blanck apresenta informações importantes sobre a obra e a trajetória de Vigotski com base em conversas com Guita Lvovna Vigodskaja. Guita abriu os arquivos do pai para muitos estudiosos da concepção histórico-cultural e o mundo ocidental conheceu alguns detalhes da vida e da obra de Vigotski graças a essa atitude da família de Vigotski.

Entretanto, podem ser feitas algumas considerações sobre questões abordadas por Blanck em seu texto. A primeira é a crítica que faz sobre a existência da famosa “troika”, formada por L.S.Vigotski, A.R.Luria e A.N.Leontiev. Como já foi abordado nesse trabalho, muitas fontes históricas e até mesmo Luria e Leontiev reconhecem a existência da “troika”. Referindo-se ao que se denomina “troika” no russo, Blanck diz:

O mito de um trio equivalente aos três mosqueteiros de Dumas só tem o valor que lhe é atribuído pelos que acreditam nele. Visto de outro ângulo, podemos dizer que Vigotski, Luria e Leontiev constituíram um “trio” – não o negamos -, porém esse trio nunca teve as mesmas características pintadas pela lenda, com a seguinte acepção do vocábulo “troika”: “um por todos e todos por um” (BLANCK apud VIGOTSKI, 2003, p. 22)

³² Esse livro de L.D.Trotski foi recentemente reeditado no Brasil pela editora Jorge Zahar (TROTSKI, L.D. *Literatura e revolução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007).

Ao valer-se da metáfora do famoso romance de Alexandre Dumas para explicar a “troika”, Blanck não deixa claro que em russo “troika” realmente não quer dizer o equivalente ao que representam os “três mosqueteiros”. “Troika” é “trio” e refere-se a tudo que é composto por três pessoas, animais ou objetos, etc., como por exemplo, a carruagem e o trenó que são puxados por três cavalos são chamados de “troika”.

Outra questão que deve ser reconsiderada no prefácio de Blanck é a atribuição a A.N.Leontiev de responsabilidade pelo rebatizado da teoria histórico-cultural por histórico-social no obituário de L.S.Vigotski, publicado no N°6 da revista *Sovetskaia psirronevrologia* de 1934. Em seu texto, A.N.Leontiev realmente se refere à teoria psicológica criada por Vigotski como *obchestvenno-istoritcheskaia* (sócio-histórica):

A interpretação de L.S.Vigotski da estrutura mediada dos processos psicológicos e do psiquismo como atividade humana serviu de pedra angular, de base para toda a teoria psicológica científica elaborada por ele – a teoria **sócio-histórica** (o “cultural” em contraposição ao “natural”) do desenvolvimento da psique do homem. Com isso foi criada a necessidade de ruptura, numa investigação concreta, do círculo vicioso das ideias psicológicas naturalistas abordadas pela tradição secular; foi dado o primeiro e decisivo passo em direção à nova psicologia (LEONTIEV, 1983, p. 19).

Segundo o comentário dos organizadores da coletânea que contém as obras de A.N.Leontiev, editada e publicada em 1983, o referido obituário só havia sido publicado uma vez, logo após a morte de Vigotski. Sabe-se que Vigotski, segundo Iarochovski (2007), não deu nome algum a sua teoria, assim como também é sabido que a ela, atualmente, são atribuídos diferentes nomes: sócio-histórica, sócio-cultural, sócio-interacionista, entre outras. Outro detalhe importante é que, em diferentes trabalhos de A.N.Leontiev escritos em anos posteriores, ele se refere à teoria de Vigotski como histórico-cultural: por exemplo, em *Ob istoritcheskom podrrode v izutchenii psirriki tcheloveka* (*Sobre a abordagem histórica no estudo da psique humana*), de 1959, e no final do prefácio que fez ao volume 1 das *Obras reunidas* de Vigotski, de 1982. Esses fatos levam à formulação das seguintes perguntas: quando foi exatamente que a teoria de Vigotski passou a ser denominada de histórico-cultural e por que, mesmo na época do “degelo” dos anos pós-stalinistas e mais tarde, enquanto estava vivo, A.N.Leontiev não publicou mais o texto em que se referiu à teoria de Vigotski como sócio-histórica? Por que, no mundo ocidental, o termo sócio-histórico ou sócio-interacionista é usado com muita frequência para se referir à teoria de Vigotski?

E ainda, é necessário contestar uma história que é muito narrada em diferentes biografias e notas biográficas e que está também no prefácio de Blanck. Diz-se que A.R.Luria e A.N.Leontiev foram impedidos de ter o privilégio de ajudar a carregar o caixão de Vigotski pela família dele. Em seu livro sobre o pai, Guita diz que se lembra de ter visto A.N.Leontiev entre os presentes, pois havia tempo que não o via em sua casa. Ela lembra também que A.R.Luria tentou ficar de guarda ao lado do caixão (uma tradição nos velórios russos), mas que “parece que L.V.Zankov” o substituiu rapidamente (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 328).

O mesmo episódio está na autobiografia de A.N.Leontiev, que conta que L.V.Zankov, o responsável pelo velório de Vigotski, não lhe permitiu que fizesse um pronunciamento. O obituário de Vigotski escrito por A.N.Leontiev saiu em julho³³. O curioso é que o mesmo Zankov que não deixou A.R.Luria ficar na guarda do caixão de Vigotski e que Leontiev se pronunciasse, anos mais tarde, quando saiu o famoso *Decreto sobre as deturpações pedológicas no sistema do Narcompros*, quis “desmascarar” Vigotski, delatando-o por meio de severas críticas à teoria histórico-cultural. Foi até mesmo elogiado por seu colega Lomov-Oppokov como exemplo de autocrítica (LEONTIEV, LEONTEIV e SOKOLOVA, 2005, pp. 378 e 379).

³³ Vale lembrar que Vigotski faleceu na madrugada de 10 para 11 de junho.

Michlenie i retch

Michlenie i retch (Pensamento e fala) foi o último livro de Vigotski que, enquanto sistematizava e organizava os últimos capítulos desse valioso trabalho, vivia seus últimos dias. Devido ao seu péssimo estado de saúde, alguns capítulos foram ditados a uma estenógrafa e, depois de datilografados, corrigidos pelo autor (BLANCK apud VIGOTSKI, 2003, p. 23).

A trágica trajetória do livro *Michlenie i retch* de Vigotski já foi narrada em parte no primeiro capítulo desta tese. No entanto, vale trazer à luz alguns detalhes que podem nos guiar nas buscas pelos motivos que acarretaram em deturpações na interpretação de ideias de Vigotski em um de seus mais importantes estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Segundo a bibliografia das obras de Vigotski, organizada por T.M.Lifanova e que está na biografia escrita por Vigodskaja, diferentemente de *Psicologia da arte*, *Michlenie i retch* foi publicado no final de 1934, 6 meses após a morte de seu autor. Essa foi a primeira edição russa com 323 páginas e publicada pela editora Sotsekgiz (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 407). No entanto, com o decreto de 4 de julho de 1936, 2 anos depois, o livro, sem obter qualquer crítica por parte dos estudiosos, entrou para o rol de obras proibidas (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996).

Um momento muito importante para a psicologia soviética foi a publicação, em 1956, de sua segunda edição que saiu em *Izbrannie psirologiticheskie issledovania (Estudos psicológicos selecionados)* – uma coletânea de trabalhos de Vigotski que, além de *Michlenie i retch*, incluiu também outros trabalhos importantes de Vigotski³⁴.

A terceira edição soviética foi publicada no volume 2 das *Obras reunidas* no início dos anos 80. Posteriormente, o livro teve várias edições.

Fora a primeira edição de 1934 e algumas mais recentes, como a da editora Labirint, de 2001, pode se afirmar que *Michlenie e retch* foi o livro de Vigotski que mais sofreu com adulterações e cortes. Como já foi dito neste trabalho, Guita narra em seu livro como conseguiu, junto a A.R.Luria, que não fosse retirado na edição de 1956 o capítulo 2 - *As raízes genéticas do pensamento* - e como A.R.Luria, após intensas conversações com o censor, parabenizou Guita por ter defendido o trabalho do pai, dizendo a ela: “Sairá na

³⁴ Não obtivemos sucesso nas tentativas de conseguir um exemplar dessa coletânea, nem por meio de vários contatos com pesquisadores nem nas bibliotecas russas.

íntegra” (VIGODSKAIA, 1996, p. 349-350). No entanto, não foi o que ocorreu, como será visto adiante.

O quadro abaixo foi elaborado com o intuito de facilitar a leitura de informações a respeito das diferentes edições russas e soviéticas de *Michlenie i retch* sobre as quais alguns dados foram obtidos ou às quais foi possível ter acesso.

<p>Edição de 1934: VIGOTSKI, L.S. Michlenie i retch. Leningrad: Sotsekguiz, 1934, 323 p.</p>	<p>Texto publicado na íntegra, com correções estritamente necessárias, segundo o editor, V.Kolbanovski. Não houve cortes e nem correções no estilo do autor, preservando-se suas frases longas e reiteraões textuais.</p>
<p>Edição de 1956: VIGOTSKI, L.S. <i>Michlenie i retch</i> IN Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania. Moskva: Izdatelstvo APN RSFSR, 1956, 520 p. (o número de páginas indicado é do livro inteiro).</p>	<p>Após ficar 22 anos censurado, o livro sai numa coletânea de obras intitulada <i>Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania</i>, organizada por G.L.Vigodskaja, A.N.Leontiev e A.R.Luria. O texto de <i>Michlenie i retch</i> publicado nessa coletânea sofre cortes de parágrafos inteiros e correções. Portanto, não é o mesmo texto que saiu em 1934.</p>
<p>Edição de 1982: VIGOTSKI, L.S. <i>Michlenie i retch</i> IN Sobranie sotchineni. Moskva: Pedagoguika, 1982, T. 2, 356 p.</p>	<p>Após um longo interstício, o texto de <i>Michlenie i retch</i> é publicado no volume 2 das <i>Obras reunidas</i> em 6 volumes. O texto repete a publicação de 1956, portanto, não está na íntegra.</p>
<p>Edição de 2001: VIGOTSKI, L.S. Michlenie i retch. Moskva: Labirint, 2001, 366 p.</p>	<p>Segundo comentário apresentado no livro, o texto é integral, tal como saiu em 1934. Na comparação feita com as versões adulteradas, ou seja, com as supressões, foi possível identificar os trechos que foram omitidos naquelas versões.</p>
<p>Edição de 2002: VIGOTSKI, L.S. <i>Michlenie i retch</i> IN Psirrologuia. Moskva: Aprel Press, Eksmo-Press, 2002, 463 p.</p>	<p>A coletânea repete a edição de <i>Michlenie i retch</i> com cortes, ou seja, a de 1956 e de 1982. Inclusive, mesmo a paragrafação, que deveria ser igual a das edições de 1956 e 1982, está diferente.</p>

Para o presente trabalho, a comparação do texto de *Michlenie i retch* envolveu as seguintes edições russas e soviéticas: VIGOTSKI, L.S. **Sobranie sotchineni.** Moskva: Pedagoguika, 1982, Tom 2, pp. 5-361 (com 356 páginas); VIGOTSKI, L.S. **Michlenie i retch.**

Moskva: Labirint, 2001 (com 366 páginas); VIGOTSKI, L.S. **Psirrologuia**. Moskva: Aprel Press, Eksmo-Press, 2002, pp. 262-509 (com 247 páginas)³⁵. Embora Guita Lvovna diga que a coletânea de 1956 saiu graças a A.R.Luria, a organização da publicação ficou a cargo dela, de A.N.Leontiev e A.R.Luria. Apesar de dizer também que não houve cortes, não foi o que aconteceu, pois a edição de *Michlenie i retch*, que está no volume 2 das *Obras reunidas* de 1982, foi editada assim como está na coletânea de 1956 e contém cortes e paragrafação diferente do original de 1934 (VIGOTSKI, 1982, T. 2, p. 481).

Somente em 2001, pela editora Labirint, saiu, na Rússia, a segunda edição integral de *Michlenie i retch*, sem cortes e alterações. Apesar de não mencionar que a publicação foi feita com base na edição de 1934, essa versão do livro apresenta ao final um trecho do comentário de V.N.Kolbanovski, editor da primeira edição, a respeito do texto de *Michlenie i retch* e lista as correções que ele fizera:

Como alguns capítulos do presente livro surgiram na imprensa em diferentes épocas em forma de artigos, então, ao juntá-los em um livro, foram encontradas repetições inevitáveis.

Os últimos capítulos, em consequência da doença do autor, foram ditados por ele e isso explica as frases longas e, por vezes, ásperas. No entanto, com o objetivo de conservar intocável o trabalho póstumo do autor, limitei-me a introduzir as correções estritamente necessárias. Desse modo, a última obra de L.S.Vigotski está sendo publicada assim como me foi entregue para editoração (VIGOTSKI, 2001, p. 362).

Em seguida, um comentário ao livro feito pelos editores confirma que, lamentavelmente, as edições de 1956 e de 1982 não mantiveram o estilo da fala do autor e que até mesmo na versão que está no volume 2 das *Obras reunidas* percebem-se grandes omissões, além de correções estilísticas. Por exemplo, desapareceram as repetições, mas com elas foi-se também o sentido daquilo que o autor queria dizer: “Por exemplo, em Vigotski está: ‘O coeficiente raramente caía até zero’, com a correção do redator o mesmo coeficiente ‘caía bruscamente até zero’” (Idem). Algumas outras correções são destacadas, tais como: sempre que apareciam os termos “funções psicológicas” eles eram alterados para “funções psíquicas”; o capítulo 1, no original de Vigotski, tinha somente 2 grandes parágrafos o que, segundo os redatores, dificultava a leitura. Então, tomou-se a decisão de dividi-los em vários parágrafos; foram corrigidas algumas grafias de nomes – de *Sepir* para *Sapir*, de *Gros* para *Groos*; o nome de P.P.Blonski foi omitido no final do terceiro parágrafo do sub-capítulo 18 do capítulo 5.

³⁵ Há de se considerar que cada livro tem formato, estilos e tamanhos de caracteres variados. Por isso, a diferença no número de páginas entre a edição com cortes, de 1982, e a edição integral, de 2001, não é grande.

Ao longo do trabalho de comparação de diferentes edições soviéticas e russas de *Michlenie i retch*, foram identificadas várias diferenças entre as edições às quais teve-se acesso. Por exemplo:

- Existem trechos inteiros suprimidos, como o terceiro, quarto e quinto parágrafos do capítulo 2 – *Problema retchi i michlenia rebionka v utchenii Piaget (O problema da fala e do pensamento da criança nos estudos de Piaget)*. Ei-los:

“Supomos – diz ele – que chegará o dia em que o pensamento da criança em relação ao pensamento do adulto normal e civilizado será posto no campo em que se encontra o “pensamento primitivo”, caracterizado por Lévy-Bruhl, ou o pensamento autista e simbólico, descrito por Freud e seus alunos, ou a “consciência doentia”, caso esse conceito, introduzido por Blondel, não conflua num maravilhoso dia para o conceito anterior.”

Realmente, o surgimento de seus primeiros trabalhos sobre o significado histórico desse fato para o futuro desenvolvimento do pensamento psicológico deve ser, por justiça, comparado e cotejado com as datas de lançamento de *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, de Lévy-Bruhl, de *Interpretação dos sonhos*, de Freud ou *La conscience morbide*, de Blondel.

Além do mais, entre esses fenômenos, em diferentes áreas da psicologia científica, há não só uma semelhança externa, determinada pelo nível de seu significado histórico, mas um parentesco profundo, sanguíneo e interno – a ligação pela própria essência das tendências filosóficas e psicológicas contidas e encarnadas neles. Não à toa Piaget apoiava-se amplamente em seus estudos e construções nesses três trabalhos e autores (VIGOTSKI, 2001, p. 19).

- A paragrafação das edições de 1982 e 2002 é idêntica, mas difere da que está na edição de 2001. Então, mesmo a edição mais recente preserva as alterações feitas pelos editores da coletânea de 1956;

Podemos indagar: qual foi o motivo que levou os editores a alterar o estilo, a paragrafação e a cortar trechos inteiros em 1956? Por que as adulterações foram mantidas na edição de 1982?

Após sofrer adulterações em seu próprio país, *Michlenie i retch* vem ao mundo em sua primeira versão em inglês, em 1962 – *Thought and language*, editada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts com 168 páginas. No mesmo ano saiu uma edição japonesa. A edição em inglês veio à luz em forma resumida a critério dos editores e com a bênção de A.R.Luria. Guita Lvovna relata em seu livro, transcrevendo trecho de uma carta de A.R.Luria enviada à tradutora:

Recebi o volume de Vigotski traduzido pela senhora. Seria necessário dizer a satisfação que provocou em mim? Uma tradução maravilhosa, uma seleção inteligente do material, maravilhosa redação e um prefácio amistoso e condizente de Bruner. O ponto máximo é a surpresa: comentários de Piaget sobre a crítica de Vigotski. Que ideia inteligente de enviar para ele a tradução e receber anotações críticas. Não conheço na história da ciência nenhum caso em que dois destacados cientistas, e um deles ainda em vida, dividissem seus pontos de vista com uma diferença de 30 anos! Tenho a certeza de que o livro será um grande sucesso e provocará um amplo debate (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p.138).

E foi essa versão, resumida, na qual sobraram apenas 168 páginas do original, que se multiplicou rapidamente no Ocidente e deu origem a traduções em vários países, incluindo o Brasil. Além da edição de 1962, o livro saiu em 1965, 1966, 1967, 1979, 1986, em inglês. Questionada sobre essa edição americana, em entrevista realizada em Moscou (anexo 10), Guita Lvovna respondeu que o mais importante era a publicação. Além do mais, A.R.Luria tinha empreendido um esforço incomum para isso. Então, disse Guita, seria uma descortesia retribuir com reclamação a respeito de uma publicação que, durante décadas, permaneceu à margem da psicologia ocidental. No entanto, é preciso questionar o corte de aproximadamente 40% da obra. Certamente não deve ter sido apenas o estilo reiterativo do autor que levou a essa decisão.

Em português, como foi mencionado anteriormente neste trabalho, o livro saiu pela primeira vez em Portugal pela editora Antídoto, a partir da edição em inglês, em 1979. Uma outra edição portuguesa saiu em 2001 pela editora Estratégias Criativas e a ficha técnica indica que o texto publicado foi traduzido do original russo que está no volume 2 das *Obras reunidas*.

No Brasil, a primeira edição dessa obra de Vigotski apareceu em 1987 pela editora Martins Fontes e recebeu o título *Pensamento e linguagem*. A tradução foi feita do inglês por Jefferson Luiz Camargo, a partir da edição do Instituto Tecnológico de Massachusetts. Desde então, essa versão não para de ser reeditada, encontrando-se atualmente em sua 3ª edição.

Mais recentemente, em 2001, no Brasil, foi publicada pela mesma Martins Fontes a versão completa de *Michlenie e retch* sob o título *A construção do pensamento e da linguagem* traduzida diretamente do russo por Paulo Bezerra. Na ficha técnica do livro não está indicada a edição russa da qual foi traduzida para o português, mas, ao comparar com a

edição russa integral de 2001, pode-se afirmar que é o texto completo, pois contém todos os trechos suprimidos na edição soviética retalhada de 1956. O inadmissível é uma mesma editora publicar duas versões da obra de Vigotski como se fossem livros diferentes. Na verdade, até o são, já que a edição resumida não pertence à pena do pensador e sim aos seus editores que adulteraram-na, atribuindo a autoria a Vigotski.

Bem antes de iniciar a elaboração da tese de doutorado, comentei com a Professora Elizabeth Tunes o que considerava equivocado nas traduções dos trabalhos de Vigotski no Brasil. Em uma de nossas conversas, chegamos a discutir que em *Michlenie i retch* o pensador soviético estava se referindo ao raciocínio e à fala e não ao pensamento e à linguagem, pois, argumentava então, no russo, existem duas palavras muito próximas que são *misl* e *michlenie* e que podem significar ideia, raciocínio e pensamento. Por exemplo, o livro de Potiebnia (1993), que Vigotski leu e cita muito em seus trabalhos, intitula-se *Misl i iazik* e pode ser traduzido como *Pensamento e língua* ou *Ideia e língua*. As duas palavras possuem o mesmo radical [mis], só que, no russo, quando a palavra termina com [ie] está indicando um processo, assim como ocorre com a palavra *obutchenie* (MARIZ, comunicação pessoal, 2009).

Ao aprofundar os estudos sobre *Michlenie i retch* em russo, é possível concluir que a palavra *michlenie* refere-se aos processos da atividade do pensar. Logo, está corretamente traduzida como pensamento.

Em relação à palavra *retch*, que será ainda analisada mais aprofundadamente neste trabalho, é preciso dizer que sua tradução para o português precisa de maiores cuidados. É claro que o livro de Vigotski ficou consagrado mundialmente com o título *Thought and Language (Pensamento e linguagem)*, ou *Pensee et langage*, em francês; *Pensiero e linguaggio*, em italiano; *Pensamiento y lenguaje*, em espanhol e *Denken und Sprechen*, em alemão. Foi com este título que se transformou em um clássico e em leitura obrigatória nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação (apesar de todos os problemas de corte e adulterações). No entanto, algumas traduções para o inglês corrigiram, de um tempo para cá, o título para *Thinking and speech*, revelando que no inglês a palavra *speech* (e não mais *language*) transmite com maior precisão a palavra russa *retch*.

Isso não ocorreu no Brasil, pois as traduções existentes aqui ainda adotam o título *Pensamento e linguagem* e utilizam muito mais os argumentos dos dicionários para justificar as escolhas feitas do que propriamente as questões abordadas por Vigotski em seus estudos. E o que mais espanta é que certa editora, numa evidente jogada de marketing, publicou o livro de A.R.Luria, intitulado em russo *Soznanie e iazik (Consciência e língua)* sob

o título *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*³⁶. A irresponsabilidade dessa publicação é tamanha que, além de não dizer se foi traduzida do russo – pois indica somente que a “obra foi originalmente publicada em russo sob o título **lazik & Sosnanie**” – confunde, ao longo da tradução do texto do livro, linguagem e língua, linguagem e fala. Além do que, a palavra *soznanie* não quer dizer pensamento e sim *consciência*.

É importante destacar também que, enquanto há uns 3 ou 4 anos atrás, levantava-se a dúvida sobre a palavra mais apropriada para transmitir o significado que Vigotski estava atribuindo à palavra russa *retch*, pondo em xeque as opções feitas por tradutores brasileiros, recentemente, em 2007, pesquisadores argentinos realizaram uma tradução de *Michlenie i retch*, publicada na Argentina com o título *Pensamento e habla* pela editora Colihue Clásica. Mais uma vez, os estudiosos argentinos realizam um trabalho competente de resgate da obra original do pensador soviético, assim como, em sua época, o fez Guillermo Blanck com *Psicología pedagógica*. Além de traduzir para o espanhol a partir do original russo de 1934 (ao contrário do que fez a primeira edição em inglês que apresenta como folha de rosto uma cópia da capa da edição soviética de 1934, para induzir o leitor a não ter dúvidas da procedência da obra!), a edição da Colihue Clásica apresenta uma introdução histórica riquíssima, de Marcelo Caruso; uma introdução teórica, de Félix Temporetti; e notas do tradutor, de Alejandro Ariel González. Cabe ainda ressaltar que o tradutor, com muita responsabilidade e conhecimento explicita suas escolhas e seu papel não se restringe a meramente verter de uma língua para a outra. O nome do tradutor está em lugar de destaque na página de rosto da edição e ele demonstra profundos conhecimentos da vida e obra do autor que traduziu. Essa edição argentina merece reconhecimento pela seriedade com que tratou esse importante trabalho de Vigotski e inaugura oficialmente uma mudança radical ao traduzir *retch* não como *linguagem* e sim como *fala*. Mais à frente, tratar-se-á deste assunto e alguns argumentos do tradutor da referida edição argentina servirão de suporte para argumentar que *retch* não é *linguagem*.

³⁶ LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1987. Nesse livro, estão as últimas palestras proferidas por Luria e nelas está destacada a importância da língua para o surgimento e o desenvolvimento da consciência humana e, segundo V.V.Davidov, é uma continuação direta de trabalhos de Vigotski com abordagens próprias de Luria (DAVIDOV, V.V. **Sovremennoie sostoianie nautchnoi chkoli L.S.Vigotskogo**. Disponível em <http://www.tovievich.ru/book/print/160.htm>)

As coletâneas

Quando, depois de vinte anos, a União Soviética começou a publicar novamente os trabalhos de L.S.Vigotski, entre os primeiros livros editados estava *Izbrannie psirrologiitcheskie issledovania (Estudos psicológicos escolhidos)*, publicado pela Izdatelstvo APN RSFSR de Moscou (editora da Academia de Ciências da Psicologia da República Soviética Federativa Socialista da Rússia), em 1956. A organização do livro, uma coletânea de diferentes textos de Vigotski, ficou a cargo de A.R.Luria, conforme informação de Guita Vigodskaja (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 349). Há de se destacar a iniciativa de A.R.Luria para organizar e publicar os estudos de Vigotski. Ainda em 1955, durante uma reunião no Instituto de Pedagogia Lenin, ele disse: “Não há nada nas obras de Lev Semionovitch que não possa ser publicado. Podem ser publicadas hoje mesmo, alterando somente uma palavra: ao invés da palavra ‘pedologia’ deve-se escrever ‘psicologia infantil’.” Segundo Guita, na mesma hora, Kornilov, presente à reunião, compartilhou da opinião de A.R.Luria (Idem, p. 348). Provavelmente, depois dessa reunião, as obras de Vigotski começaram a ser organizadas para publicação.

Lembremos o momento histórico pelo qual passava a União Soviética em 1955: Stalin morreria havia dois anos e, em 23 de fevereiro de 1956, no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, o Secretário Geral, Nikita Sergueevitch Rhruchiov, denunciou os crimes de Stalin e seus seguidores mais próximos. Muitos nomes com atuação política e científica começavam a ser reabilitados. Entre eles, sem dúvida, estava o de Vigotski.

Porém, a reabilitação foi lenta e gradativa. A coletânea de trabalhos de Vigotski, organizada por Luria e que continha o livro *Michlenie e retch* e alguns artigos escritos entre 1928-1934, teve uma tiragem de 4.000 exemplares e, mesmo antes de aparecer nas estantes das livrarias soviéticas, transformou-se numa raridade bibliográfica (Idem, 349). Não tive em mãos o exemplar da coletânea, mas alguns textos publicados naquela edição foram republicados em outras compilações. Após leitura e análise comparativa, pudemos observar que em algumas edições foi feita a substituição da palavra *pedologia* por *psicologia infantil*, porém, em outras, optou-se por cortar todos os trechos nos quais ela aparecia. A história de um texto dessa coletânea merece ser detalhadamente relatada.

As edições soviéticas e russas

Por ocasião dos estudos na União Soviética, entre diferentes livros adquiridos, estava o *Rhrestomatia po vozrastnoi e pedagoguitcheskoi psirrologuii* (Coletânea de psicologia das idades e psicologia pedagógica), publicado pela *Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta* (Editora da Universidade de Moscou), em 1980. O livro traz textos resumidos de 42 autores soviéticos do período de 1918 a 1945. Entre eles estão trabalhos de L.S.Vigotski, A.R.Luria, A.N.Leontiev, S.L.Rubinstein, D.B.Elkonin, L.I.Bojovitch, só para citar alguns. À exceção de A.R.Luria, A.N.Leontiev, A.P.Netchaiev (com dois textos) e L.S.Vigotski (com seis), todos os outros autores estão representados somente com um texto. Os trabalhos de Vigotski que estão nessa edição são *K psirrologuii e pedagoguike detskoj defectivnosti* (Sobre a psicologia e pedagogia da deficiência infantil), de 1924³⁷; *Pedagoguitcheskaia psirrologuia* (Psicologia pedagógica), de 1926; *K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste* (Sobre a questão do multilinguismo na infância), de 1935; *Predistoria pismennoi retchi* (Pré-história da fala escrita), escrito em 1928/29 e publicado em 1935; *O sviazi mejdu trudovoi deiatelnosti i intelektualnom razvitii rebionka* (Sobre a ligação entre a atividade laboral e o desenvolvimento mental da criança), de 1931 e *Dinamika i struktura litchnosti podrostka* (Dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente), de 1931. O interessante é que alguns desses textos já haviam sido publicados em outras edições soviéticas do final dos anos 50 e nos anos 60, mas as referências são feitas às primeiras edições, algumas publicadas quando Vigotski ainda estava vivo.

Ao ler os textos de Vigotski que estão nessa coletânea, quem conhece e estuda sua obra percebe logo que se trata de textos resumidos. Por exemplo, o texto intitulado *Psicologia pedagógica* tem somente quatro páginas e meia, enquanto o mesmo livro de Vigotski tem um total de quase 400 páginas. Porém, o mais incrível é que não há nenhuma referência a respeito do que é o texto, se é um resumo de algum capítulo, como também não há indicação de corte com reticências ou o sinal <...>, muito comum nas edições soviéticas e russas para indicar que o texto sofreu corte. Somente no texto *Predistoria pismennoi retchi* (Pré-história da fala escrita) há uma nota, que diz: “Do capítulo VII do manuscrito ‘*Istoria culturnogo razvitia normalnogo e nenormalnogo rebionka*’ (História do desenvolvimento cultural da criança normal e anormal), 1928-1929” (ILIASOVA e LIAUDIS, 1980, p. 72).

³⁷ As datas indicadas dos trabalhos são as mesmas que estão em notas de rodapé do livro em questão e informam o ano das edições das quais foram extraídos.

Quando comecei a aprofundar meus estudos sobre Vigotski, principalmente no Brasil, os textos sobre a pré-história da fala escrita e sobre o multilinguismo na infância foram os que mais despertaram a minha vontade de traduzir. Não foi uma tarefa fácil, pois era o início dos anos 90 e, eu estava de volta ao Brasil há somente cinco anos. Algumas amigas me ajudaram na correção e diziam que eu devia me dedicar à tradução de Vigotski. Infelizmente, os textos traduzidos e revistos foram perdidos, nunca os publiquei, mas acredito que, naquele momento, os conselhos das amigas semearam um desejo que ficou adormecido em mim por longos anos. Já naquela época, comecei a procurar a coletânea de Vigotski intitulada *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia (O desenvolvimento mental das crianças no processo de instrução)*, já que a referência ao texto sobre o multilinguismo na infância trazia a informação de que tinha sido publicado exatamente nesse livro, numa edição de 1935. Ainda não havia internet e a procura envolvia solicitar ajuda aos amigos na Rússia. Foram muitos anos de tentativas mal-sucedidas. Então, resolvi traduzir o trabalho *Sobre a questão do multilinguismo na infância* a partir do texto resumido publicado na coletânea de 1980. A tradução foi recentemente publicada pela Revista *Teias*³⁸, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Atualmente, disponho de material razoável para fazer uma análise detalhada dessa coletânea de trabalhos de Vigotski, principalmente porque, em 2004, foi publicada a coletânea *Psirrologiia razvitia rebionka (Psicologia do desenvolvimento da criança)* pela editora Eksmo, de Moscou, com organização de A.A.Leontiev. A coletânea reúne diferentes trabalhos de L.S.Vigotski. A separação por partes está indicada em negrito, como se fossem pequenos livros reunidos numa coletânea. Da página 5 à 193 está o trabalho que foi publicado na Parte II do volume 4 das *Obras reunidas* sob o título *Voprosi detskoj (vozrastnoj) psirrologiui (Questões da psicologia infantil (das idades))*. Da página 200 a 223 está o importante texto *Igra e ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka*³⁹ (*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*), seguido do *Konspekt ob igre (Estudo sobre a brincadeira)*, entre as páginas 224 e 234. O texto de Vigotski sobre a brincadeira saiu cortado e numa tradução conceitualmente equivocada no livro *Formação social da mente* e o *Estudo sobre a brincadeira* está no livro de B.D.Elkonin, *Psicologia do jogo*, editado pela Martins Fontes, traduzido do espanhol (ELKONIN, 2009, pp.423-433). A partir da página 235 até a página 319 está o trabalho *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom*

³⁸ Revista *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

³⁹ A tradução desse texto foi publicada no Nº 11 da **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais – GIZ** e pode ser consultado no link http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm ou no anexo 14 desse trabalho.

vozraste (*Imaginação e criação na infância*). Esse trabalho de Vigotski foi lançado em 2009 pela primeira vez no Brasil, pela editora Ática, mas já foi editado em inglês, espanhol e italiano⁴⁰. Por último, estão vários textos reunidos sob um único título *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia* (*O desenvolvimento mental das crianças no processo de instrução*). Para cada texto, os organizadores indicam, em notas de rodapé, a data em que Vigotski escreveu ou fez a palestra que foi estenografada. O primeiro texto dessa última seção do livro é *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*Problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar*) – um trabalho importante, no qual Vigotski desenvolve suas ideias sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento na infância, aprofunda o conceito de *zona blijaichego razvitia* e apresenta críticas ao trabalho pedológico nas escolas da União Soviética daquela época. Em seguida estão os trabalhos *Obutchenie i razvitie v dochkolnom vozraste* (*Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar*); *Dinamica umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (*Dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função da instrução*); *K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste* (*Sobre a questão do multilinguismo na infância*); *Predistoria pismennoi retchi* (*Pré-história da fala escrita*); *Razvitie jiteiskirh i nautchnirh poniatii v chkolnom vozraste* (*Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar*); *O pedologuitcheskom analize pedagoguitcheskogo protsessa* (*Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*), cuja tradução encontra-se no anexo 11 da presente tese.

Ao comparar os textos da coletânea de 1980 com os da publicação de 2004, é possível verificar o quanto os trabalhos de Vigotski foram resumidos. E o que mais revolta é a ausência de qualquer referência a isso. Para exemplificar, na coletânea de 1980, o trabalho sobre o multilinguismo tem seis páginas e, na edição de 2004, tem 28; o trabalho sobre a pré-história da fala escrita tem nove páginas, na coletânea de 1980, e na de 2004, 31! Após essa breve análise, poderíamos levantar algumas questões: Por quê, nos anos 80, as obras de Vigotski ainda eram publicadas com cortes? Haveria algo nelas de perigoso, temido pelos burocratas de plantão? Ou, quem sabe, publicações como essas significaram o primeiro passo para abrir caminho à publicação das *Obras reunidas* em 6 volumes, de 1982?

Ao pesquisar textos que pudessem ajudar a responder a esses questionamentos, encontrei um artigo de Peter Tulviste, publicado na revista *Voprosi psirrologiui* (*Questões da psicologia*), nº2, de 1987 intitulado *Chestitomnoie izdanie trudov L.S.Vigotskogo* (*A edição de seis tomos das obras de L.S.Vigotski*). Esse cientista estoniano elogia o trabalho dos

⁴⁰ VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. Apesar de a tradução levar oficialmente a minha assinatura, gostaria de ressaltar que contei com a valiosa colaboração da minha orientadora na revisão final do texto encaminhado à editora.

organizadores da edição, pois tiveram que comparar e pesquisar manuscritos, estenogramas e bibliografia usada por Vigotski o que envolveu, sem dúvida, um esforço e disposição de tempo muito grandes por parte de A.V.Zaporojets, A.N.Leontiev, A.R.Luria, D.B.Elkonin. Além do que, como diz Tulviste, “deve ser lembrado o fato que Vigotski, às vezes, por economia de tempo, não escrevia todas as letras, mas somente as consoantes” (TULVISTE, 1987).

No entanto, o autor do artigo faz severas críticas aos organizadores que preferiram se basear na edição de 1956 de *Michlenie e retch*, ao invés de republicar a edição de 1934 que foi preparada ainda pelo próprio Vigotski. Assim, as correções introduzidas e os cortes feitos sem quaisquer comentários na edição de 1956 foram transferidos para o 2º volume das obras reunidas, publicado em 1982.

E assim, edições corrigidas e cortadas foram sendo traduzidas para outros idiomas. E, quando cotejamos as diferentes edições, vê-se que virou uma prática muito comum o não respeito ao texto integral desse autor e que isso não tem início em 1980, e sim em 1956, com a primeira coletânea organizada por A.R.Luria, A.N.Leontiev e G.L.Vigodskaja (VIGOTSKI, 1982, p. 481).

Um exemplo mais recente disso é o livro *Rhrestomatia po detskoi psirrologuii: ot mladentsa do podrostka (Coletânea de psicologia infantil: do bebê ao adolescente)*, da editora do Instituto de Psicologia Social de Moscou, de 2005. Ele traz 43 textos de diferentes autores soviéticos, russos, americanos, suíços. Entre os diferentes textos de Vigotski, está *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste (Problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar)* com referência ao livro *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia (O desenvolvimento mental das crianças no processo de instrução)*, indicando que fora retirado da coletânea organizada por A.R.Luria, em 1956. Ao cotejar essa versão com a versão integral que saiu no livro de 2004, percebe-se que, na versão de 1956, houve inúmeros cortes de parágrafos inteiros. Várias vezes o texto, está assinalado com o sinal <...> indicando que há corte e, logo no início, o texto integral tem um parágrafo e meio a mais. Nessas linhas, o autor explicita o que pretende em seu artigo - *desvendar questões teóricas ainda incompreendidas e obscuras sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento da criança na idade escolar*, mas foi cortado. Pelo visto, alguém considerou desnecessária essa introdução, muito característica na escrita de Vigotski, e o mesmo corte está presente nos três textos em português e, pelo visto, no italiano também.

O que ainda chama a atenção é que a referência à versão de 1956 é dada tanto na Coletânea russa, de 2005, quanto nas traduções italianas e espanholas. No entanto, após uma análise comparativa, verificou-se que os parágrafos cortados são diferentes e não correspondem exatamente aos que foram cortados na edição russa.

Pode-se verificar pelo que foi dito que há muitos cortes nas edições soviéticas e russas. Para algumas há cortes justificados, pois o importante era que fossem publicados após muitos anos de censura. Porém, o mesmo não pode ser dito em relação às edições mais recentes e dificilmente encontraremos argumentos convincentes para justificar os cortes.

As edições brasileiras

Ao buscar o texto *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*O problema da instrução e desenvolvimento mental na idade escolar*) em português, encontramos-no em cinco edições diferentes.

A primeira data de 1977, com direitos reservados para Editorial Estampa Ltda, de Lisboa, com tradução do original italiano por Ana Rabaça, sob o título *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* e autoria atribuída a A.R.Luria, A.N.Leontiev, L.S.Vigotski e outros. Além de trazer textos desses três representantes da psicologia soviética, apresenta trabalhos de G.S.Kostiuk, D.N.Bogoyavlensky e N.A.Menchinskaya⁴¹. Vale dizer que o nome de Vigotski é apresentado com duas grafias diferentes: na contracapa está *Vigotsky*, mas no índice *Vygotsky*. A versão do texto de Vigotski, nesse livro, recebeu em português o título *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*.

No livro *Mind in society. The development of higher psychological processes* (*Formação social da mente. Desenvolvimento das funções psicológicas superiores*), até hoje atribuído a Vigotski, também aparece o texto em questão sob o título *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. Conforme já foi dito, sabe-se que esse livro é um dos mais lidos e citados em artigos científicos por pesquisadores e estudiosos brasileiros. Mesmo com a existência hoje de textos de Vigotski traduzidos diretamente do russo em outras edições, brasileiras e estrangeiras, ao consultar a bibliografia de teses, monografias, artigos científicos, pode-se observar, infelizmente, que esse livro é presença obrigatória. Publicado, no Brasil, pela Martins Fontes em 1984, o livro já foi reeditado várias vezes com a tradução

⁴¹ A transliteração dos sobrenomes dos autores está tal como no livro.

realizada do inglês por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

O mesmo texto aparece no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* da Editora Ícone, de 1988, com a tradução de Maria da Penha Villalobos e com os direitos de tradução para o português reservados à referida editora. A autoria do livro é atribuída a Lev Semenovich Vigotski⁴², Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev⁴². Essa edição traz somente obras desses três autores e a seleção e apresentação são de José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco e Marta Kohl de Oliveira – todos professores da Universidade de São Paulo (USP). O trabalho de Vigotski nessa edição recebeu o mesmo título da edição anteriormente citada.

Em 1991, a Editora Moraes, publicou o livro *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, atribuindo a autoria a Aléxis Leontiev, Lev S. Vygotsky, Alexandr Romanovitch Luria e outros⁴³. A tradução ficou a cargo de Rubens Eduardo Frias, conforme informações na contracapa. Nesse livro, o sobrenome de Vigotski na capa está transliterado com dois “y” (Vygotsky) e no índice com “i” e “y” (Vigotsky).

Mais recentemente, em 2006, a Centauro Editora lançou a 4ª edição do livro *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, atribuindo a autoria a Alexis Leontiev, Lev S. Vygotsky, Alexandr Romanovitch Luria e outros. O sobrenome de Vigotski está com a grafia igual tanto na capa, quanto no índice. A tradução também é atribuída a Rubens Eduardo Frias.

Os dois últimos livros citados, da Editora Moraes e da Centauro, são claramente uma reedição da edição portuguesa, pois contém a mesma introdução, do tradutor italiano Marco Cecchini, assim como os textos apresentados são dos mesmos autores e com títulos idênticos. No entanto, a edição portuguesa dá crédito à edição italiana e fornece a informação de que a tradução foi feita do italiano. As edições brasileiras pecam nesse item e não dizem de qual língua os textos foram traduzidos, assim como atribuem a tradução a Rubens Eduardo Frias.

Apesar de a edição de 1988, da editora Ícone, ter outro título e trazer somente textos de Leontiev, Vigotski e Luria, também não diz de que língua foram traduzidos os textos reunidos e atribui a tradução do mesmo texto de Vigotski que aparece nas quatro edições em português a Maria da Penha Vilalobos.

⁴² A transliteração dos nomes dos autores está tal como no livro.

⁴³ A transliteração dos nomes dos autores está tal como no livro.

Em resumo, temos o mesmo trabalho de Vigotski - *Problema obutchenia i umstvennogo razvítia v chkolnom vozraste* - em várias edições e traduções, aparentemente, diferentes. A edição portuguesa é a mais antiga e explícita na contracapa que a tradução foi realizada do italiano, conforme já foi dito, o que não é o caso das edições brasileiras, pois sequer dizem de qual língua foram realizadas as traduções.

Como já foi defendido nesse trabalho, compreendemos a tradução como um processo criador e, mesmo que a tradução seja feita por dois tradutores diferentes, mas a partir do mesmo texto original, dificilmente terá frases inteiras e redações idênticas. No entanto, após uma leitura detalhada das versões do texto de Vigotski em português, constantes nas edições da Editorial Estampa, Ícone Editora, da Editora Moraes e Centauro Editora, encontramos apenas algumas pequenas mudanças, com alterações de uma ou outra palavra. Os textos são praticamente os mesmos, mantendo-se frases e conceitos iguais e, por vezes, repetindo-se até o mesmo erro.

O artigo de Vigotski em questão tem interesse teórico de grande valor e a análise das traduções feitas (se é que podemos dizer que foram traduções no plural!) é imprescindível para os objetivos do presente trabalho, pois, além de abordar conceitos fundamentais, apresenta um tema pouco estudado até os dias de hoje. Porém, antes de apresentar essa análise – isto é, as implicações dos erros conceituais para a interpretação do pensamento de Vigotski - pretende-se, nesse momento, apontar para o que podemos denunciar como verdadeiro plágio de tradução: publicação em quatro diferentes edições de um texto praticamente igual mas com assinaturas de tradutores diferentes.

Antes mesmo de apresentar o resultado da análise realizada, é importante lembrar que o texto original em russo apresenta 23 páginas e 68 parágrafos. O texto resumido em russo, publicado em 1956, tem 16 páginas e 45 parágrafos. Portanto, há um corte de aproximadamente 30% em páginas e 33% em parágrafos em relação ao texto original. Foi possível observar também que foram cortadas principalmente partes nas quais o autor se refere à pedologia que, como se sabe, é uma palavra que permaneceu proibida por muitos anos na União Soviética. Portanto, vê-se que a sugestão de A.R.Luria – de substituir a palavra pedologia por psicologia infantil, - não foi seguida e a solução dada foi a de simplesmente cortar os parágrafos e as frases em que a palavra aparecia (ver páginas 343-344 em VIGOTSKI, 2004, e páginas 63-64 em VIGOTSKI, 2005).

Na tabela a seguir, está apresentado o resultado da análise comparativa das edições brasileiras do texto em questão. Vale dizer que o texto em português, nas edições

comparadas, tem 56 parágrafos e a tabela detalhada está apresentada no anexo 12. A comparação envolveu as seguintes edições:

- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. Tradução de Ana Rabaça;
- L.S.VIGOTSKII, A.R.LURIA, A.N.LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988, 1ª e 10ª edições. Tradução de Maria da Penha Villalobos;
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991. Tradução de Rubens Eduardo Frias;
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro Editora, 2007, 4ª edição. Tradução de Rubens Eduardo Frias;

Sem alterações	Parágrafos idênticos	8/56
	Parágrafos com erros de pontuação e grafia mantidos	3/56
Diferenças verificadas	Parágrafos com erros corrigidos	5/56
	Palavras cuja ortografia foi modificada para o português do Brasil (de <i>reacção</i> para <i>reação</i> , de <i>directa</i> para <i>direta</i> e de <i>abstracto</i> para <i>abstrato</i>)	3
	Mudança da palavra <i>investigação</i> pela palavra <i>pesquisa</i>	11
	Parágrafos com mudança de pontuação	31/56

A tabela mostra que os textos são os mesmos, as traduções são as mesmas, mas com assinaturas diferentes. De 56 parágrafos, 8 são idênticos em todas as edições, os demais têm alterações insignificantes, como, por exemplo, a mudança na grafia de palavras em Portugal e no Brasil.

A partir da década de 1980 na União Soviética e no início do século XXI já na Rússia muitas obras de Vigotski começaram a ser publicadas. Os dois primeiros volumes das *Sobranie sotchinienii (Obras Reunidas)* foram publicados em 1982. Sem dúvida, essa edição foi um marco histórico para as obras de Vigotski, pois além de trazer trabalhos inéditos, apresenta prefácios e posfácios de A.N.Leontiev, M.G.Iarochevski, G.S.Gurguenidze,

D.B.Elkonin e A.R.Luria. Os textos revelam informações importantes sobre a trajetória de Vigotski e sua teoria.

No entanto, mesmo com o lançamento dos dois primeiros volumes das obras reunidas, alguns textos ainda saíam, como já foi dito, na década de 80, com adaptações e cortes em edições compiladas e dirigidas a estudantes de psicologia. Por exemplo, na coletânea de textos *Rhrestomatia po vozrastnoi e pedagoguitcheskoi psirrologii (Coletânea de psicologia das idades e psicologia pedagógica)*, de 1980, estão trabalhos de vários autores soviéticos, como M.Ia.Bassov, V.M.Berrterev, A.R.Luria, A.N.Leontiev, P.P.Blonski, S.L.Rubinstein, P.Ia.Galperin, entre outros. Há também cinco textos de Vigotski. Um deles é *K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste (Sobre a questão do multilinguismo na infância)*, e está entre a página 67 e 72, portanto, tem o tamanho de 5 páginas. No volume 3 das *Obras reunidas*, o texto com o mesmo título está entre as páginas 329 e 337, portanto com 8 páginas. Em 2004, com a organização de A.A.Leontiev foi publicado o livro *Psirrologuia razvitia rebionka (A psicologia do desenvolvimento da criança)*. Além de diversos textos, está o texto sobre o multilinguismo, desde a página 393 até a 420, portanto com 27 páginas. O interessante é que, nesse último livro, o texto está como capítulo 4 de uma das partes do livro denominado *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia (O desenvolvimento intelectual das crianças no processo de instrução)*.

Outro exemplo é a tradução do texto de Vigotski *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste (O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar)*, escrito em 1933/1934 e que foi traduzido e publicado em português no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* com vários textos de A.R.Luria, L.S.Vigotski e A.N.Leontiev (VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988). O texto de Vigotski acima referido recebeu, na tradução de Maria da Penha Villalobos, o título *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Paulo Bezerra também traduziu esse texto, publicado como capítulo XX do livro de Vigotski *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 465 – 487) com o título *O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*. Percebe-se que Bezerra foi mais feliz ao usar a palavra ensino e não aprendizagem, mas por alguma razão o texto, datado de 1933/1934, saiu como capítulo de *Psirrologuitcheskaia pedagoguika (Psicologia pedagógica)*, que foi um dos primeiros livros escritos por Vigotski e publicado ainda em 1926. Ou Bezerra traduziu a partir de um livro assim organizado e publicado na Rússia, ou a editora brasileira tomou a decisão de transformar o texto em mais um capítulo do livro de Vigotski. Mas, deve-se

registrar que qualquer das duas atitudes descaracteriza um livro importantíssimo por desconsiderar o contexto em que foi escrito e publicado, agregando a ele textos produzidos quase no final da vida de Vigotski.

Os 6 volumes das *Sobranie sotchineni (Obras reunidas)* já foram traduzidos para o inglês e 5 deles para o espanhol. Um fato no mínimo curioso é que a ordem dos volumes em inglês não segue a ordem dos volumes publicados em russo. Enquanto o primeiro volume da edição soviética denomina-se *Voprosi teorii i istorii psirrologuii (Questões da teoria e da história da psicologia)* a edição do primeiro volume da editora Plenum Press, de New York, de 1987, apresenta as obras que estão no segundo volume da publicação soviética, ou seja, *Problems of general psychology (Including the volume Thinking and speech)*. Por sua vez, as obras que estão no segundo volume da edição soviética fazem parte do terceiro volume da editora Plenum Press, mais exatamente sob o título *Problems of the theory and history of psychology* e publicado em 1997, dez anos depois. Nenhum volume da edição norte-americana corresponde aos volumes da edição soviética. O que teria levado os editores a tomar essa decisão?

A edição espanhola dos volumes das Obras reunidas de Vigotski, editadas entre 1991 e 1997, não faz o mesmo e segue à risca a ordem dos volumes da edição soviética. As traduções foram realizadas por diferentes tradutores e o volume 5 – *Fundamentos da defectologia* - foi entregue a Julio Guillermo Blanck.

Mais recentemente, podemos observar que a Rússia vem tentando resgatar as obras de Vigotski para oferecê-las na íntegra aos leitores. A própria Guita Lvovna, ao abrir as Leituras realizadas no Instituto Vigotski em homenagem ao pai, em 2000, disse que recorreu a acervos de bibliotecas, às novas publicações organizadas por amigos e colaboradores de Vigotski e às transcrições de palestras e discursos guardados em muitos arquivos pessoais para recuperar uma boa parte dos escritos.

Atualmente, a neta de Vigotski, psicóloga e diretora do Instituto Vigotski da Universidade Estatal de Ciências Humanas da Rússia, Elena Kravtsova, empreende esforços para publicar a obra completa do avô. Segundo seu levantamento, realizado em todo o arquivo familiar e acervos públicos e particulares disponíveis, as obras completas de L.S.Vigotski terão aproximadamente 16 volumes. Os textos serão apresentados com redação autêntica do autor e com algumas informações e comentários científicos. Esse projeto deverá incluir a publicação de textos inéditos, assim como fotos e documentos do pensador. Com certeza, essa edição trará contribuições importantes para a compreensão do contexto em que viveu Vigotski e de sua produção. Além disso, vai resgatar a escrita original

sem cortes ou interpretações, deixando para trás as edições que violentaram seus textos, deturpando, em grande parte, seu pensamento.

Vigotski precisa de um Anjo Gabriel?

A chegada das ideias de Vigotski ao Ocidente foi um marco. Desde as primeiras publicações em inglês, seus livros não pararam mais de ser editados, assim como muitos estudiosos e pesquisadores deram início a inúmeros estudos e pesquisas com base na concepção histórico-cultural, debruçando-se sobre as versões traduzidas ou os originais russos. Existe atualmente um grande número de estudiosos da teoria histórico-cultural que desenvolvem projetos de pesquisas relacionados às ideias do pensador soviético. Provavelmente, o que mais impressiona é a atualidade do pensamento de Vigotski, apesar de vivermos hoje em um mundo bem diferente do que era a União Soviética nos anos 20 e 30 do século XX. No entanto, há também aqueles que desejam ser o Anjo Gabriel de Vigotski, interpretando a teoria histórico-cultural, ora atribuindo a ela outras denominações (sócio-histórico, sócio-interacionista, sócio-cultural, entre outras); ora afirmando que Vigotski não colaborou com o regime soviético (para poder justificar a divulgação de suas ideias no mundo capitalista em plena Guerra Fria); ora deturpando seus conceitos e enquadrando o pensador em teorias ocidentais; ora afastando-o do círculo de seus colaboradores, daqueles que realmente conviveram e trabalharam com ele, mas que, em determinado momento, seguiram seu caminho autonomamente, elaboraram suas teorias e tiveram que enfrentar os terríveis anos do stalinismo.

Muito ainda se especula a respeito da relação entre A.N.Leontiev e Vigotski, porém, documentos importantes que estão sendo encontrados em diferentes arquivos (públicos e particulares) vêm esclarecendo mal-entendidos, acontecimentos que fazem parte da vida, e pondo fim a mitos. Por mais que se tente negar o papel fundamental que A.N.Leontiev desempenhou ao longo do desenvolvimento da teoria histórico-cultural, é nela que se baseia sua teoria da atividade. Não é uma continuação direta da teoria histórico-cultural de Vigotski, mas faz parte dela, dela decorre.

Como já foi narrado no 2º capítulo, sabe-se que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a União Soviética vivia tempos de muita tensão com a ascensão de Stalin ao poder. A possibilidade de ser preso e executado ou enviado para campos de trabalhos forçados pendia sobre qualquer pessoa, porém os mais vulneráveis eram os que criticavam ou desnudavam as mazelas da nova sociedade em construção. Nas principais instituições acadêmicas, também havia sido inaugurada a época de “caça às bruxas”. Por volta de 1929,

a situação de muitos professores e estudiosos começou a ficar complicada e alguns foram impedidos de continuar a desenvolver suas pesquisas e de lecionar.

O grupo de Vigotski com seus colaboradores, do qual A.N.Leontiev fazia parte, não escapou. Alguns foram demitidos, outros convidados a fazê-lo. Para sobreviver, permanecer vivo para a vida e a ciência, cada um seguiu seu caminho: uns filiaram-se ao partido, outros fizeram autocríticas e negaram as ideias que defendiam, ainda outros buscaram novos centros acadêmicos que lhes proporcionassem alguma liberdade para continuar com suas pesquisas.

Guita Lvovna relata em seu livro que houve uma verdadeira campanha de perseguição a Vigotski e sua escola. Comprovando sua afirmação, ela encontrou nos arquivos do pai 19 páginas do texto intitulado *Protiv kulturno-istoritcheskoi totchki zrenia v psirrologuii (Contra o ponto de vista histórico-cultural na psicologia)*, assinado com as iniciais P.Ch. e escrito à máquina. Tudo indica que é uma resenha do livro de Luria e Vigotski *Etiudi po istorii povedenia (Obieziana. Primitiv. Rebionok) (Estudos sobre a história do comportamento (O macaco. O primitivo. A criança))*, publicado em 1930. Entre várias críticas e acusações, o autor diz:

Em todos os pontos de vista de Vigotski-Luria, combinam, de modo extravagante, posições formalistas e idealistas em sua essência com uma série de momentos mecânicos. No entanto, apesar de todo ecletismo da teoria histórico-cultural de Vigotski-Luria, os postulados idealistas compõem o principal núcleo de seus princípios metodológicos (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 106).

Em outro trecho:

Todos os trabalhos construídos com base na concepção histórico-cultural ignoram o papel social ativo da criança (Idem).

E em mais um:

Através das lentes da teoria histórico-cultural não é possível desvendar, na evolução da psique do tadjique camponês, o mais importante: não é possível compreender o específico que está determinado pelo caráter socialista da reconstrução da economia e do cotidiano da aldeia tadjique (Idem).

Um pouco mais à frente, Guita Lvovna transcreve também citações de outro artigo, publicado em 1934, no nº4 da revista *Kniga i proletarskaia revoliutsia (O livro e a revolução proletária)*, de autoria de P.I.Razmislov e intitulado *O culturno-istoritcheskoi teorii psirrologuii Vigotskogo i Lurii (Sobre a teoria histórico-cultural da psicologia de Vigotski e Luria)* (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 107). Vale transcrever uma das citações:

Sem dúvida, Vigotski e Luria são disseminadores da influência burguesa sobre o proletariado. Sem conhecer o marxismo, sem dominar o método do materialismo dialético, eles constantemente ficavam presos ora a umas, ora a outras correntes psicológicas burguesas “em moda”, deturpando e adulterando os postulados do marxismo (Idem, p. 107).

As críticas anunciavam o que viria anos depois. Sequer seria levado em consideração que a concepção histórico-cultural, no início dos anos 30, estava apenas dando seus primeiros passos. Sem dúvida, um pensador não é imune a erros ou equívocos e não foi diferente com Vigotski. Ele mesmo, como registra em seu livro *Guita*, não havia ficado satisfeito com tudo que estava no livro escrito em parceria com A.R.Luria. Após fazer correções no capítulo escrito por A.R.Luria, enviou, em 29 de julho de 1929, uma carta a A.N.Leontiev em que dizia, entre outras coisas:

Este capítulo está muito freudiano (nem tanto baseado em Freud, quanto em V.F.Shmidt e seus materiais sobre M.Klein e outras estrelas de segunda grandeza); em seguida, está o intransitável Piaget, absolutizado ao extremo; e mais, o instrumento e o signo estão misturados, etc., etc. Não é culpa pessoal de A.R. [Luria], mas de uma “época” inteira do nosso pensamento. Temos que acabar com ela implacavelmente. Aquilo que, do nosso ponto de vista, não está claro para nós como reelaborar para que se torne parte orgânica da nossa teoria não deve entrar no sistema. Aguardemos. Então, é preciso um regime rígido, monástico do pensamento; uma marginalização ideológica, se for necessário. O mesmo é preciso exigir dos outros. É preciso explicar que estudar a psicologia cultural não é fazer piada e não pode ser feito no intervalo entre outras atividades e no meio de uma série de outros afazeres, não é terreno para suposições pessoais de cada nova pessoa, mas, externamente, segue o mesmo regime organizacional. Estruturá-lo de tal modo que não sejam possíveis erros do “macaco”, o artigo de Luria, o paralelismo de Zankov, etc. Ficarei feliz se conseguirmos o máximo de clareza e precisão nessa questão (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 110).

Em outras duas cartas, dessa vez endereçadas a A.R.Luria, Vigotski demonstra alegria pelos resultados obtidos ao longo da expedição ao Uzbequistão. Ele comenta os

relatórios 3 e 5 e diz que haviam encontrado a chave para vários problemas da psicologia, pois um estudo sistemático das relações sistêmicas na psicologia histórica, na filogênese viva, ninguém ainda havia feito. No entanto, os boatos mal-intencionados sobre as expedições impediram a publicação de todo o material, que foi publicado apenas 40 anos mais tarde (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 111).

No entanto, sabe-se que foram muito mais os trabalhos sobre pedagogia que levaram, indiscriminadamente, à proibição das obras de Vigotski no período em que, como bem definiu Aleksandr Asmolov, a orientação do trabalho acadêmico passou de “encomenda social” para “ordem social”. O aspecto utilitarista do regime totalitário avançou sobre a genética, a filosofia, a psicologia e a pedagogia (ASMOLOV apud LURIA e VIGOTSKI, 1993, p. 8).

A situação não era fácil para ninguém. Se Vigotski estava sendo perseguido, A.N.Leontiev, por sua vez, estava sem lugar para trabalhar, pois muitas instituições onde a “troika” lecionava e desenvolvia pesquisas foram fechadas. A Academia de Educação Comunista – que era o esteio do grupo de Vigotski – caiu em desgraça, sua faculdade de ciências sociais foi etiquetada como trotskista e, em 1931, foi “deportada” para Leningrado e renomeada de Instituto (LEONTIEV e LEONTIEV, 2005, p. 40). Em 1 de setembro de 1931, Leontiev foi demitido da Academia, mas já existia o convite de Rarkov, feito no final de 1930. O Comissário do Povo para Saúde da Ucrânia resolveu criar, no Instituto Ucrâniano de Psiconeurologia (que mais tarde passou-se a se denominar de Academia Ucrâniana de Psiconeurologia), um setor de psicologia. Vigotski participou das conversações e o cargo de diretor do setor foi oferecido a A.R.Luria. Oficialmente, A.N.Leontiev foi admitido como diretor do departamento de psicologia experimental, em 15 de outubro de 1931, mas a sua mudança definitiva para Rarkov, onde permaneceria 5 anos, até dezembro de 1936, é datada de fevereiro de 1932. A Vigotski foram oferecidas as melhores condições também, mas ele continuou em Moscou e, frequentemente, viajava para Rarkov e Leningrado. Às vezes, pegava o trem até Poltava, para onde, pouco tempo depois, mudou-se Bojovitch.

Não seria então por questões políticas que Vigotski divergiu de A.N.Leontiev. Essa afirmação não tem fundamento, pois ambos estavam enfrentando sérias dificuldades para continuar suas pesquisas em Moscou e o convite de Rarkov estava endereçado aos três: Vigotski, Luria e Leontiev.

Em Rarkov, no início, formou-se, segundo Guita Lvovna, a famosa *vosmiorka* (octeto), pois à *troika* juntaram-se Bojovitch, Zaporjets, Morozova, Levina e Slavina.

Segundo o depoimento da mulher de Zaporjets, no início, além de Luria e Leontiev, estavam somente Bojovitch e Zaporjets:

Sem encontrar apoio moral em lugar algum, nem sustento material, um pequeno grupo de cientistas moscovitas (Luria, Leontiev, Bojovitch e Zaporjets) viajaram para, como diziam naquela época, “uma longa viagem a trabalho”, mudando-se para Rharkov... para o Centro de Psiconeurologia do hospital psiquiátrico reinaugurado pelo Professor Rorrlin. Esse Centro era a base na nova Academia de Psiconeurologia...

Vigotski era quem estabelecia os contatos para o trabalho. Viajou duas vezes para concluir o que havia sido feito e discutir as próximas pesquisas...

Acomodamos-nos num apartamento amplo, alugado para a comuna moscovita pelo Professor Rorrlin. Algum tempo moramos lá realmente todos juntos: nós, Luria, Bojovitch e Leontiev (LEONTIEV, LEONTIEV, SOKOLOVA, 2005, p. 41).

Segundo palavras do próprio A.N.Leontiev, o período que passou em Rharkov, serviu para rever suas posições e dar impulso ao trabalho independente, seguindo a linha de pesquisas experimentais.

Para isso eram favoráveis as condições especiais e as tarefas que surgiram diante de mim: era preciso organizar um novo coletivo de jovens colaboradores e qualificá-los no processo de desdobramento dos trabalhos. Assim, criou-se o grupo de psicólogos de Rharkov... Durante esse período, por mim e sob minha orientação foi realizada uma série de pesquisas experimentais que partiam de novas posições teóricas em função do problema da psicologia da atividade (LEONTIEV e LEONTIEV, 2005, p. 43).

É importante ressaltar, que por mais divergências que pudessem ter surgido entre Vigotski e A.N.Leontiev, percebe-se pela correspondência entre os dois que o profundo respeito mútuo era a tônica. E mesmo quando A.N.Leontiev teve que criticar Vigotski, nunca o fez no campo pessoal ou político, o fez, respeitosamente, no plano teórico, o que, como já foi dito, parecia ser uma prática comum no grupo.

Em 1936, como conta o próprio A.N.Leontiev em suas anotações autobiográficas (LEONTIEV, 2005), a situação política na psicologia soviética ficou muito tensa. O movimento de destruição da pedologia se estendeu à psicologia infantil e A.N.Leontiev, assim como vários de seus colegas, passou a ser vigiado. Porém, nem ele, nem A.R.Luria e nem Kolbanovski (diretor do Instituto de Psicologia na época) foram presos. Ocorriam reuniões que pareciam verdadeiros comícios e o objetivo principal era incriminar e “desmascarar” a teoria de Vigotski, acusada de ser idealista, antimarxista e de afirmar que a

consciência determina a existência, e não o contrário. Consequentemente, sobrou também para os alunos de Vigotski. Vivia-se numa época em que o mais importante era sobreviver a cada dia, pois não se tinha noção do que poderia acontecer no dia seguinte. Todos estavam vulneráveis, nem mesmo os mais próximos de Stalin podiam ter a certeza de que nada lhes ocorreria.

Sobre a existência do manuscrito de A.N.Leontiev *Utchenie o srede v pedologitcheskirh rabotah L.S.Vigotskogo – krititcheskoie issledovanie (Estudo sobre o ambiente nos trabalhos pedológicos de L.S.Vigotski - uma investigação crítica)* descoberto por acaso no arquivo do Instituto de Psicologia por I.V.Ravitch-Scherbo, e publicado pela primeira vez na revista *Voprosi psirrologuii (Questões da psicologia)*, nº 1 de 1998, não sabiam nem mesmo seus familiares. Não havia cópia nos arquivos da família e A.N.Leontiev jamais o incluiu em sua bibliografia científica. Segundo seu filho e seu neto, A.N.Leontiev transformou uma crítica formal e necessária a Vigotski em uma quase apologia das ideias deste último. E realmente, deixando o leitor decidir por si só, filho e neto apresentam o seguinte comentário ao artigo:

A afirmação muito importante de Vigotski que diz que em todo fato psicológico estão dadas de forma mecânica e inseparável tanto as especificidades do sujeito da atividade quanto as especificidades da atividade em relação a qual realiza-se essa atividade, Leontiev considera indiscutível e “toda a questão consiste no quanto o autor consegue concretizá-la em seus estudos”. Vigotski não desenvolveu desde o início, segundo A.N.Leontiev, uma teoria equivocada, - no início, ela é completamente correta, mas contém “postulados concretos que levam o autor a posições gerais equivocadas”. Com isso, Vigotski “tenta com afincos conservar a unidade” (a unidade concreta da personalidade da criança), “apresenta uma exigência totalmente correta”: a análise psicológica deve ser direcionada para a relação da personalidade com a realidade. “O postulado de Vigotski, segundo o qual a consciência é o produto da comunicação verbal da criança em atividade... é necessário inverter...”. Inverter, mas não rejeitar! E eis a conclusão: o conceito de meio, o conceito de significado, “assim como uma série de outros conceitos introduzidos por L.S.Vigotski na psicologia soviética enriquecem-na verdadeiramente e comunicam a necessária vitalidade e concretude da nossa análise psicológica. Seria um nihilismo grosseiro a simples rejeição do conteúdo positivo que elas refletem (LEONTIEV, LEONTIEV e SOKOLOVA, 2005, p. 334).

Como já foi dito, um assunto que ainda gera polêmica, mesmo na Rússia atualmente, é se Vigotski desenvolveu ou não estudos teóricos sobre a atividade. Iarochovski chega a afirmar que não há referência alguma nos textos de Vigotski à teoria da atividade e que ele nunca elaborou essa teoria; outros, como D.B.Elkonin e A.A.Leontiev afirmam que o germe

da teoria da atividade está em muitos trabalhos de Vigotski. Tendemos a concordar com esta opinião, pois, lendo e estudando diferentes obras de Vigotski fica evidente que para ele a atividade tem um papel central, principalmente na relação entre o desenvolvimento e a instrução.

Como exemplo, podemos citar alguns textos que foram reunidos no livro sob o título *Psirrologiia razvitia rebionka (Psicologia do desenvolvimento infantil)* (2004). Esse livro, editado e organizado por A.A.Leontiev, reúne trabalhos preciosos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil. Nele, além de alguns textos bastante conhecidos e traduzidos no Brasil, estão também transcrições integrais de algumas palestras proferidas nos últimos anos de vida do autor e que foram publicadas de modo resumido em outras edições. É o caso do texto *Igra e ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka (A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança)* e *O pedologuitcheskom analize pedagoguitcheskogo protsessa (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico)*. O primeiro foi publicado no Brasil de forma resumida e adaptada no livro *Formação social da mente* (1998, 1999) sob o título *O papel do brinquedo no desenvolvimento* e o segundo, em *Psicologia pedagógica* (2004), sob o título bastante fiel ao do original *A análise pedológica do processo pedagógico*, como já se disse. No entanto, o texto na tradução de Bezerra tem apenas seis páginas (da 547 a 552), enquanto no livro citado, organizado por A.A.Leontiev, o texto ocupa vinte e seis páginas (da 479 a 505).

No mesmo livro russo está o importante estudo de Vigotski *Problema vozrasta (O problema da idade)* que apresenta muitos elementos para a discussão que se deseja fazer. Porém, o trabalho de Vigotski sobre a brincadeira apresenta com clareza ímpar a análise genética, estrutural e funcional da atividade de brincar e fornece elementos para um debate acerca do assunto que mais nos interessa nesse momento: o conceito de atividade no pensamento de Vigotski.

Provavelmente, não há um teórico ou pensador que se debruce sobre algum estudo e que, antes mesmo de realizá-los e apresentar seus resultados, diga a si e aos outros: “Vou criar uma teoria.” Por isso, debater se Vigotski tinha a intenção ou não de criar uma teoria é inócuo, pois, como já vimos, sua preocupação maior era, com base no método marxista, criar os fundamentos da psicologia soviética. No que tange à questão da teoria da atividade, podemos dizer o mesmo, pois ele realizou estudos importantes que serviram de impulso para que seus colaboradores desenvolvessem pesquisas em diferentes direções; não denominava suas ideias de teoria, mas, com toda certeza, podemos afirmar que em seus trabalhos, dedicados ao desenvolvimento psíquico da criança, utilizou com muita frequência a palavra “atividade”

E vale ressaltar que ele [Vigotski] era um homem de uma cultura ímpar na área de filosofia, psicologia, culturologia e outras disciplinas humanas para utilizar essa palavra [atividade] em seu sentido mais verdadeiro (DAVIDOV, 2008).

Dmitri Leontiev, neto de A.N.Leontiev, com muita convicção fala também sobre esse assunto:

Já escrevi muito sobre isso. Eles não pensaram juntos sobre essa teoria, porque a teoria da atividade, suas primeiras e principais concepções foram formuladas cinco anos depois da morte de Vigotski. Mas, eu diria o seguinte, a teoria da atividade representa uma certa forma que recebeu o desenvolvimento da teoria de Vigotski. As ideias de Vigotski podiam ser desenvolvidas e a teoria da atividade não tem nenhuma contradição com as ideias de Vigotski. Não é a única; as ideias de Vigotski podiam se desenvolver em outras direções, mas isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. É uma parte do projeto de Vigotski. (LEONTIEV, comunicação pessoal, 2007, anexo).

Não se pode afirmar que Vigotski desenvolveu uma teoria da atividade, pois se dedicou mais a essa questão no final da vida e não teve tempo para fazê-lo. Pode-se supor, pelas últimas palestras proferidas, que estava preocupado em estudar a atividade, pois é possível fazer uma aproximação entre a teoria da atividade de A.N.Leontiev com o que Vigotski diz sobre a atividade em várias de suas obras. Além disso, A.N.Leontiev em carta a Vigotski, antes de partir para Rharkov, explicitou a necessidade de tomar outros rumos no desenvolvimento da concepção histórico-cultural. Poderia haver divergências a respeito do conceito de atividade entre A.N.Leontiev e Vigotski? Sim, poderia. Mas será que há algo de incompatível na teoria de A.N.Leontiev com a concepção de Vigotski sobre a atividade? Seria uma irresponsabilidade fazer uma afirmação dessas. Vemos muito mais aproximações do que divergências, inclusive o conceito de *veduschaia deiatelnost (atividade guia)* está presente no texto de Vigotski e, posteriormente, é desenvolvido tanto por Leontiev quanto por Elkonin. Além do mais, dificilmente uma divergência no campo teórico ou acadêmico entre Vigotski e A.N.Leontiev teria sido resolvida com um tiro, como está em uma das cartas trocadas entre os dois. É mais provável que ele estivesse falando metaforicamente ou se referindo a outra questão, pois sabe-se que os russos resolviam em duelos questões de honra, mas não um debate acadêmico.

O desenvolvimento da teoria da atividade não coube somente a A.N.Leontiev. Outros estudiosos e pesquisadores soviéticos, como B.G.Ananiev, A.A.Smirnov, B.M.Teplov, também dedicaram-se a essa abordagem. E foi no contexto da teoria da atividade que teve

início a categorização dos tipos de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança, classificando-se as atividades de brincar, de instruir e de instruir-se e trabalhar. Esse assunto fez parte dos estudos de S.L.Rubinstein, B.G.Ananiev, A.N.Leontiev, B.M.Teplov e D.N.Uznadze. Nos anos 30, iniciou-se o estudo sobre as especificidades da atividade de brincar como atividade-guia para a formação da psique e da consciência da criança. A esses estudos dedicaram-se principalmente A.N.Leontiev e D.B.Elkonin (RUBINSTEIN, 2007, p. 651).

Não pode haver dúvidas sobre a preocupação de Vigotski com o desenvolvimento psicológico infantil e sua relação com as atividades humanas. Isso é evidenciado em alguns trabalhos, como, por exemplo, em *Orudie i znak v razvitii rebionka (O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança)*. No capítulo intitulado *A palavra e a ação*, Vigotski questiona a frase do evangelho segundo João (1:1-3) – “no princípio era o verbo” – e diz que não podem existir dúvidas de que a palavra (o verbo) não está no início do desenvolvimento da razão. O intelecto prático é mais antigo do que o verbal; a ação é anterior à palavra, até mesmo uma ação mental é anterior à palavra mental (VIGOTSKI, 1984). Ao estudar crianças com afasia, Vigotski diz que as pesquisas que estudaram a relação entre a palavra e a ação demonstraram que a fala (anteriormente independente da ação) elevava a ação a um estágio superior.

Se no início do desenvolvimento, está o fazer, independentemente da palavra, então, no final, está a palavra que se torna o fazer. A palavra que faz as ações do homem livre. (VIGOTSKI, 1984, p. 90)

Essa é uma das afirmações de Vigotski que revela seu interesse pelo estudo do papel da atividade no desenvolvimento psíquico. Um outro trecho que está no trabalho *Problema umstvennoi otstalosti (O problema do retardo mental)*, publicado pela primeira vez em 1935, e que está em *Osnovi defectologii (Fundamentos da defectologia)*, também revela que Vigotski tinha uma preocupação teórica com a atividade para o desenvolvimento humano.

Sabemos que os dois tipos de atividade – pensamento e ação real – não representam dois campos separados um do outro por um abismo; na realidade, na realidade viva, encontramos a cada momento a passagem do pensamento para a ação e da ação para o pensamento. (VIGOTSKI, 1983, p. 249)

Quando analisamos o texto de Vigotski *Igra e ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka* (*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*) certificamo-nos não só da veracidade das palavras de Davidov e Dmitri Leontiev, como também temos uma análise genética, funcional e estrutural da brincadeira infantil.

Trechos desse texto de Lev Semionovitch Vigotski compõem o texto do Capítulo 7, da segunda parte do livro denominado *A formação social da mente*, organizado por Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman e atribuído a Vigotski. Porém, como os próprios organizadores reconhecem no prefácio, alguns capítulos “foram elaborados a partir de *Instrumento e símbolo*” (VIGOTSKI, 1999, p. XIII); outros extraídos de alguns trabalhos importantes de Vigotski como, por exemplo, *Istoria razvitia vischirh psirritcheskirh funktsii* (*A história do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*) e *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia* (*O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado*). Os organizadores explicam também que fazem uma junção de obras do pensador russo que, originalmente, estão separadas e pedem ao leitor que não leia o livro como uma tradução literal, mas sim editada “da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky” (Idem, p. XIV). Em seguida, já no final do prefácio, explicita-se uma problemática ética. Os organizadores do volume deixam claro que tinham perfeita noção de que, “ao mexer nos originais poderiam estar distorcendo a história”. Porém, preferem fazê-lo e consideram que a simples referência a essa ação absurda deixa-os livres de qualquer crítica, pois, como eles mesmos dizem, “deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky” (Idem, p. XV).

Não podemos saber, então, se foi equívoco dos tradutores ou dos organizadores do volume, mas o texto com o título *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, que é semelhante ao original de Vigotski *Igra e ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka* (*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*), desde o início, revela distorções. Não estaria nessa opção de traduzir brincadeira por brinquedo a tentativa de retirar o conceito de atividade da teoria histórico-cultural de Vigotski?

O texto original russo foi publicado no livro *Psirrologia Razvitia Rebionka* (2004). Trata-se de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Guertsen de Pedagogia, de Leningrado. Por vezes, no texto, aparecem formas estilísticas próprias da fala, o que não pode servir de argumentos para ser alterado. Porém, não é o que vemos ao

compararmos a versão que está em *Formação Social da Mente* e a tradução inédita no Brasil do texto integral, publicada na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais – GIS, de junho de 2008⁴⁴.

Logo no início do texto, Vigotski apresenta como será a análise que fará da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil. Mas antes, diz ele, é necessário, analisar a gênese da brincadeira, ou seja, como ela surge ao longo do desenvolvimento e pergunta: a brincadeira é a atividade guia ou simplesmente predominante na idade pré-escolar? Sabe-se que a brincadeira surge na história da sociedade de uma necessidade de contato social, pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e o dos adultos não haveria necessidade da brincadeira, principalmente da de faz-de-conta.

Para Vigotski existem duas questões fundamentais quando falamos da brincadeira infantil: a questão da sua gênese e a do seu papel no desenvolvimento, como a linha principal. Por isso, para ele, a brincadeira de faz-de-conta não pode ser avaliada do ponto de vista de uma atividade que proporciona satisfação (não é lúdica, nem de recriação), pois existem várias outras atividades que podem proporcionar vivências de satisfação mais intensas.

O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional mesmo quando ela não se sacia (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Com exemplos de jogos com resultados, Vigotski também argumenta, opinando que quando o resultado de jogos é desfavorável à criança, ele proporciona uma insatisfação.

Vigotski critica a intelectualização da atividade de brincadeira, pois nega-se assim o impulso (desejo) da criança e caracteriza a brincadeira como uma atividade intelectual que serve para a criança progredir intelectualmente. Ele atribui importância aos impulsos e motivos que estão relacionados à brincadeira e critica a posição de que o desenvolvimento da criança é visto somente pelo prisma das funções intelectuais: “qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro” (VIGOTSKI, 2008, p.24).

⁴⁴ É importante dizer que, ao longo do trabalho de tradução do texto de L.S.Vigotski *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, publicado na Revista GIS, ainda não tínhamos chegado ao termo *atividade-guia* que é o melhor para referir-se ao termo *veduschaia deiatelnost*.

Vale destacar que para Vigotski a passagem de um degrau etário para outro está intimamente ligada à mudança brusca dos impulsos e motivos.

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Vigotski fala do surgimento de tendências irrealizáveis e desejos não realizáveis que surgem na idade pré-escolar. Para esse pensador, na primeira infância há uma tendência para a satisfação imediata de seus desejos.

Segundo a expressão figurada de um estudioso, a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente, é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real (VIGOTSKI, 2008, p.36).

Já na idade pré-escolar, surge a brincadeira com situação imaginária – quando ocorre na criança o amadurecimento das necessidades não realizáveis na vida real, mas na brincadeira, numa situação imaginária. A criança começa a adiar a realização de seus desejos, o que é impossível numa criança menor, pois nela há a tendência para a satisfação imediata de seus impulsos ou desejos (já viram uma criança de 3 anos querer fazer algo depois de alguns dias?) Então, é o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente que faz surgir a brincadeira. Assim, vemos que para Vigotski, a brincadeira tem dois aspectos importantes – o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento de funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva. Além disso, é importante destacar que a tendência para a realização imediata dos desejos não desaparece, ela se conserva e, ao mesmo tempo, emergem tendências específicas e contraditórias. Surge um conflito. Então, se perguntarmos “por que a criança brinca?” – a brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e como todas as formas da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Qualquer brincadeira exige da criança a submissão a regras, mesmo que estejam ocultas. Numa brincadeira de faz-de-conta suas ações se submetem às regras da vida real. É por meio da brincadeira que a criança toma consciência das regras de comportamento, expressa suas impressões da vida vivida – combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. O que na vida real passa despercebido para a criança, na brincadeira, transforma-se em regra.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p.28).

Lidia Ilinitchna Bojovitch, aluna e colaboradora de Vigotski, em seu texto sobre o desenvolvimento da vontade na ontogênese, diz que o desenvolvimento da vontade está relacionado à brincadeira, pois essa atividade ajuda a criança a separar e a tomar consciência de determinadas normas e exigências sociais. Com isso, a atividade ensina-a a submeter-se a essas exigências e normas. Bojovitch destaca que, na brincadeira, a criança se submete a regras por vontade própria, sem a imposição do adulto, e isso é importante, pois começa a tomar consciência do comportamento social humano.

Para Vigotski é aproximadamente por volta dos 3 ou 4 anos que a brincadeira de faz-de-conta surge como atividade. É nessa idade que a criança desenvolve a capacidade de criação; é nessa idade que muda o caráter da atividade – a imitação não é mais a atividade que guia seu desenvolvimento. A brincadeira de faz-de-conta é um novo tipo de atividade que vai criar a **zona de desenvolvimento iminente**, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças. Vale ressaltar que a

zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p.35).

É essa nova atividade que caracteriza a passagem para a atividade de criação, pois deve-se levar em conta que em todas as atividades da criança na idade pré-escolar surgem relações especificamente novas entre o pensamento e a ação. Inicialmente, a representação surge ao longo do processo da atividade. A criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. E é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então, a brincadeira como atividade-guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres da vida cotidiana, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal (VIGOTSKI, 2008, p.36).

Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças dão um salto em seu desenvolvimento: começam associando representações casuais – o tema da brincadeira se desenvolve ao longo da atividade; mais tarde, a brincadeira já começa com um tema determinado que reflete as ações e os sentimentos de outras pessoas. Os papéis são escolhidos de acordo com seus interesses, seus desejos, mas é no processo do brincar que a criança começa a

tomar consciência do comportamento, começa a controlar os impulsos, age contra o que deseja naquele momento, pois tem de agir de acordo com as regras.

É interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca.

Então, na situação inicial, a regra está num estágio superior, em forma comprimida, amarfanhada. O imaginário na situação também é extremamente pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Para Vigotski, num movimento dialético, a brincadeira se transforma em outras atividades:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e o trabalho (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (VIGOTSKI, 2008, p.36).

Mas, Vigotski indica que existem diferentes abordagens à brincadeira: a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); a cognitivista, quando entendida como processo cognitivo (deixado de lado o lado afetivo e de atividade da criança); e, por último, a abordagem que tem a necessidade de desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. E é nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar, como uma ***veduchaia deiatelnost (atividade-guia)***.

Vale destacar que esse termo foi traduzido no Brasil como atividade ***predominante ou principal***⁴⁵, o que distorce a ideia de Vigotski, desenvolvida, posteriormente, por

⁴⁵ VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 2006, p. 64.

A.N.Leontiev e D.B.Elkonin. Em seu trabalho *K teorii razvitiia psirriki rebionka (A respeito da teoria do desenvolvimento da psiquê da criança)*, A.N.Leontiev desenvolve ideias sobre as forças que movem o desenvolvimento psíquico da criança. É nesse trabalho que ele apresenta a definição do que denomina de atividade-guia.

O que é atividade-guia?

O principal aspecto da atividade-guia não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou atividade à qual a criança dedica maior parte do tempo.

A atividade-guia é a atividade que se caracteriza pelos três seguintes aspectos.

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades. Por exemplo, a instrução, no significado mais estrito dessa palavra, surge pela primeira vez já na idade pré-escolar, ou seja, exatamente na atividade-guia desse estágio de desenvolvimento. A criança começa a estudar, brincando.

Em segundo lugar, a atividade-guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez, formam-se processos de imaginação ativa; no ensino, os processos de pensamento abstrato. Disso não decorre que a formação ou reestruturação de todos os processos psíquicos acontece somente dentro da atividade-guia. Alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade-guia, mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. Por exemplo, os processos de abstração e generalização da cor formam-se na idade pré-escolar, não na própria brincadeira, mas na atividade de desenhar, de colagem, etc., ou seja, em tais atividades que somente em suas origens estão ligadas à atividade de brincar.

Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. Por exemplo, a criança pré-escolar assimila as funções sociais e as correspondentes normas de comportamento das pessoas (“como é o soldado do exército vermelho”, “o que faz na fábrica o diretor, o engenheiro, o operário”) e isso é um momento muito importante na formação de sua personalidade.

Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1981, pp. 514-515).

A atividade-guia, segundo A.N.Leontiev, é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento. É claro que o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo

que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve.

Surge uma contradição entre a forma de vida da criança e suas possibilidades que já determinaram essa sua forma de vida. De acordo com isso, sua atividade se reconstrói e com isso acontece a passagem para o novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica (Idem, p. 517).

Em suma, é exatamente no contexto das atividades-guias, segundo A.N.Leontiev, que surgem, em determinados estágios etários, as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para todo o desenvolvimento da criança.

Outro estudioso do desenvolvimento infantil que também se dedicou a estudos das atividades da criança e apresentou as etapas desse desenvolvimento foi Daniil Borissovitch Elkonin. Em seu livro *Psirrologuia igri (Psicologia do brincar)*, publicado no Brasil com o título equivocado de *Psicologia do jogo*⁴⁶, são apresentadas as atividades-guias relativas a cada faixa etária.

Elkonin diz que a brincadeira na idade pré-escolar é a atividade-guia da criança, assim como a relação emocional e direta com os adultos é a atividade-guia dos bebês; da mesma forma que a manipulação de objetos é a atividade-guia das crianças até o surgimento das brincadeiras de faz-de-conta, por volta dos três anos. E é, como diz A.N.Leontiev, na atividade de brincar que nasce a nova atividade-guia por volta dos 6 ou 7 anos, que é a atividade de instrução ou ensino.

Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias.

Podemos observar também que Vigotski, além de apontar em seu texto para a importância da brincadeira como uma atividade, traz reflexões valiosas sobre a relação entre a situação imaginária e as regras:

⁴⁶ Além do equívoco na tradução do título (*Psirrologuia igri* como *Psicologia do jogo*), os editores citam o trabalho de Vigotski sobre a brincadeira com o seguinte título *O papel do jogo no desenvolvimento cognitivo* (ELKONIN, 2009, p. X).

Então, o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (VIGOTSKI, 2008, p.32).

Para Vigotski o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento infantil é enorme, mas ele alerta: “Somente nas teorias que analisam a criança não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, podem sugerir a ideia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira.” (VIGOTSKI, 2008, p. 15) Então, Vigotski recorre ao conceito de ***zona blijaichego razvitia*** para dizer que ela se configura, na idade pré-escolar, por meio da brincadeira; na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha do que a idade que tem; a brincadeira contém em si as tendências do desenvolvimento e a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. E é a brincadeira como atividade-guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou na instrução e sim a relação entre atividade e desenvolvimento. Na idade pré-escolar a ***zona blijaichego razvitia*** é formada pela brincadeira, que é a atividade-guia da criança nessa idade; para Vigotski a ***zona blijaichego razvitia*** não é criada por nada e não tem a ver com o processo de aquisição ou assimilação, e sim com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a *zona de desenvolvimento iminente*. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e

fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Uma análise bastante interessante é apresentada por A.N. Leontiev. Sabemos que Leontiev foi aluno e colaborador de Vigotski; a ele coube a autoria do prefácio ao primeiro volume das *Obras reunidas* de Vigotski publicadas em 1982 - um texto rico em informações e com detalhes importantíssimos para qualquer estudioso da psicologia soviética.

Existe uma história curiosa em torno desse prefácio. Na biografia *Deiatel'nost, soznanie, litchnost (Atividade, consciência e personalidade)*, os autores contam que A.N.Leontiev, um pouco antes da morte, estava escrevendo o artigo *Sobre a trajetória criadora de L.S.Vigotski* que seria o prefácio do primeiro volume de *Obras reunidas* de Vigotski. A.N.Leontiev não conseguiu terminar o texto, o que foi feito por seus alunos. Algumas testemunhas, dizem os autores da biografia, afirmam que A.N.Leontiev não havia sequer começado a escrever e que é ilegítimo atribuir a ele a autoria do texto. No entanto, nos arquivos de Leontiev, de acordo com o filho e neto, há várias versões do início desse artigo, dezenas de páginas escritas de próprio punho por ele (LEONTIEV, LEONTIEV, SOKOLOVA, 2005, p. 118). Feliz é o mestre que tem alunos assim, pois ao lermos o texto, desconhecendo esse fato, é difícil perceber qualquer incoerência ou distorção em relação ao pensamento do autor.

Nesse prefácio, é traçada a trajetória científica de Vigotski, atribuindo-lhe o papel principal na construção de uma psicologia em bases marxistas, já que a maioria dos psicólogos dos anos 20, que anteviam a importância de se construir uma psicologia marxista, abordavam essa questão do ponto de vista metodológico, tentando unir a qualquer uma das teorias psicológicas existentes alguns postulados do materialismo dialético com a conjunção “e” (LEONTIEV apud VIGOTSKI, 1982, V. 1, p. 17). No entanto, como explica A.N.Leontiev, para Vigotski a tarefa era muito mais complexa, já que cada teoria psicológica tem um fundamento filosófico que está evidente ou oculto; a questão não é simplesmente reconstruir o fundamento da psicologia; não se pode tomar de forma pronta seus resultados e uni-los aos postulados do materialismo dialético. A psicologia marxista deveria ser construída, começando por seu fundamento filosófico (Idem). E Vigotski foi o primeiro entre os

psicólogos soviéticos, segundo Leontiev, que destacou a importância de criar uma psicologia marxista e se dedicou a essa tarefa por inteiro.

Portanto, diante dessa tarefa que se apresentava a ele, como conta Leontiev, Vigotski começou a aprofundar os estudos e a elaborar as bases teórico-metodológicas de uma psicologia marxista que deveria partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, com base nas posições marxistas (LEONTIEV apud VIGOTSKI, V. 1, p. 18). A preocupação em estudar a ontogênese do pensamento levou Vigotski, segundo Leontiev, a se debruçar sobre os problemas da generalização, do desenvolvimento dos conceitos e do significado das palavras.

Sob a luz desses fatos e de acordo com a lógica geral de toda a sua concepção, Vigotski chegou à conclusão de que a fala é um instrumento que medeia o pensamento em seu primeiro estágio (como primeiro estágio do pensamento ele considerava a atividade prática). Como resultado de semelhante mediação forma-se o pensamento verbal. De maneira metafórica Lev Semionovitch expressava essa ideia parafraseando as palavras de Fausto. No lugar da frase bíblica “No início era o verbo”, Goethe escreveu: “No início era o trabalho”. Para Vigotski, no problema da gênese do pensamento a tônica lógica move-se para a palavra “no início”. Então, no início, era o trabalho (atividade prática) que era mediado pela palavra. Assim se configurava, segundo as proposições de Vigotski, a essência do problema no plano filogenético. (LEONTIEV apud VIGOTSKI, 1982, T. 1, p. 31)

Em seguida, A.N.Leontiev relata como Vigotski apresenta suas críticas a Piaget, afirmando que a fala egocêntrica é socializada e não desaparece, mas transforma-se em fala interna, interioriza-se e que, ao passar por esse processo, a fala constitui-se num instrumento importantíssimo do pensamento que nasce na atividade externa prática da criança: o pensamento verbal se forma na medida em que a atividade se interioriza. Mais uma vez, como diz Leontiev, o pensamento que surge da atividade prática é interiorizado pela fala, pela palavra. (idem, p. 31) Então, para Vigotski, torna-se especialmente importante desvendar se realmente a palavra é o instrumento mediador, é o instrumento psicológico que medeia o processo de generalização e de formação dos conceitos nas crianças.

E é exatamente ao desenvolver seus estudos sobre a formação de conceitos na infância que Vigotski chega ao conceito de ***zona blijaichego razvítia***, que será analisado a seguir. Nesse momento, podemos afirmar que, segundo Leontiev, quando analisa como se desenvolvem os conceitos cotidianos e científicos nas crianças, no capítulo 6º do livro *Michlenie e retch*, Vigotski conclui que o grau de domínio dos conceitos cotidianos

demonstra o nível de desenvolvimento atual da criança; e o grau de domínio dos conceitos científicos demonstra a ***zona blijaichego razvítia***.

No livro *Michlenie e retch* (1934), ao apresentar suas ideias a respeito do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski relata como foram realizados os estudos sobre essa questão nova para a psicologia daquela época e que tinha um papel central para todo o problema da instrução e desenvolvimento na idade escolar:

Com essa colaboração peculiar entre a criança e o adulto, que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com esse nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Sabemos que cada estudioso do pensamento de Vigotski, certamente, apresenta seu viés interpretativo. O sentido que cada um atribui a ideias desse pensador tem relação forte com sua própria visão de mundo e posição ideológica. Entretanto, a cada instante, surge alguém apresentando-se como o Anjo Gabriel de Vigotski. Não se trata, contudo, de ser o seu porta-voz, mas de admitir que cada interpretação é uma dentre muitas possíveis. Acreditamos que, para fazer uma interpretação razoável de seu pensamento, de sua teoria, é preciso ler as obras no original ou traduções realizadas por bons tradutores, por tradutores eticamente comprometidos.

Afinal, que zona é essa?

Provavelmente, o conceito de ***zona blijaichego razvitia***, desenvolvido por Vigotski, é um dos mais difundidos e ao mesmo tempo um dos mais banalizados. No Brasil, esse termo já teve duas traduções com histórias e trajetórias diferentes e é importante analisarmos como se deu a apropriação desse conceito. Vigotski, no trabalho intitulado *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem (A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar relacionado à instrução)*, atribui a Owell⁴⁷ a ideia de que, na infância, somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, aquela instrução que puxa o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento, mas que apenas toma impulso com ele sem se apoiar nos processos prontos e nas funções amadurecidas (VIGOTSKI, 2004, p. 386).

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominado-o de ***zona de desenvolvimento proximal***. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – ***zona de desenvolvimento imediato***. Alterou-se uma palavra – de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.

A proposta de tradução de *zona blijaichevo razvitia* como *zona de desenvolvimento proximal* foi a que mais se difundiu em nosso país até hoje e é a mais utilizada pela grande maioria dos que estudam e escrevem sobre Vigotski e seu pensamento. A proposta de traduzir o conceito dessa maneira transportou simplesmente para o português o modo pelo qual o conceito foi traduzido para o inglês (*zone of proximal development*). Isso revela que os autores da tradução não tomaram o devido cuidado em estudar o termo, a fim de propor uma solução que fosse a mais próxima possível da compreensão do significado que Vigotski

⁴⁷ Infelizmente, os esforços empreendidos no sentido de encontrar referências sobre este autor citado por Vigotski não lograram êxito. Também não se tem certeza da grafia correta, pois Vigotski cita-o somente uma vez no texto e com letras cirílicas.

estava atribuindo ao termo ***blijaichego***. No entanto, é exatamente nele que reside a chave para uma das ideias mais revolucionárias desse pensador.

Por sua vez, o tradutor e professor Paulo Bezerra, que traduziu diretamente do russo algumas obras de Vigotski, apresenta outra proposta de tradução do mesmo conceito e explica sua opção da seguinte forma:

Outro conceito criado por Vigotski diz respeito ao processo de aprendizagem e chegou ao Brasil como zona de desenvolvimento proximal. É um conceito que já se encontra em Psicologia Pedagógica (no prelo pela Martins Fontes) e merece um esclarecimento à parte. Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse 'fazer em colaboração' não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isso que Vigotski define como zona de desenvolvimento imediato, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento proximal (!). Por que imediato e não esse esquisito proximal? Por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvitie*, substantivo neutro) é *blijaichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blizkii*, que significa próximo. Logo, *blijaichee* significa o mais próximo, 'proximíssimo', imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo zona de desenvolvimento imediato (BEZERRA apud VIGOTSKI, 2001, p. X-XI).

Difícil dizer se Bezerra esclarece ou complica ainda mais a compreensão do conceito, já que os brasileiros, que estudam a obra de Vigotski por meio de traduções e com pouca ou nenhuma familiaridade com o idioma russo, precisam empreender certo esforço para acompanhar a análise gramatical que é feita do adjetivo russo ***blijaichego***. Explicar a opção de Vigotski somente pela gramática gera equívocos desnecessários, pois o grau superlativo sintético absoluto, ao qual Bezerra se refere, tem o mesmo papel nas duas línguas e indica qualidade ou modalidade marcadamente superior ou inferior de um substantivo. Por que, então, Bezerra não usou simplesmente a palavra *proximíssimo* como sugere? Por que

preferiu a palavra *imediato*, afirmando que *zona blijaichego razvitia* refere-se ao que o aluno faz sem a mediação do professor?

Podemos verificar, nessa interpretação de Bezerra, dois equívocos graves. O primeiro é que, no entendimento dele, a ***zona blijaichego razvitia*** é o momento em que o aluno (!) resolve problemas sem a mediação (!) do professor (!). Para demonstrar o equívoco, recorreremos às palavras de Vigotski traduzidas da seguinte forma pelo próprio Bezerra:

Nesta conferência eu falei de zona de desenvolvimento imediato. Quero lembrar do que se trata. Antes se imaginava que só tinham importância os testes que a criança resolvesse sozinha, e se alguém a ajudasse, isto era um sintoma para avaliar o desenvolvimento mental. A imitação só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontra na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação (VIGOTSKI, 2004, p. 536 – 537).

Ao analisarmos esse trecho, percebemos que Vigotski diz claramente que a ***zona blijaichego razvitia*** é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento. Por tanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual.

O segundo equívoco da interpretação de Bezerra é reduzir a ***zona blijaichego razvitia*** somente à relação aluno x professor, como se a ***zona blijaichego razvitia*** tivesse somente lugar na atividade escolar. Vigotki refere-se à importância da ***zona blijaichego razvitia*** em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira.

O conceito de **zona blijaichego razvitia** está presente em diversos textos de Vigotski. São eles: *Obutchenie e razvitie v dochkolnom vozraste (O ensino e o desenvolvimento na idade pré-escolar)* (1933); *Lektsii po pedagogii (Palestras sobre pedagogia)* (1933-1934); *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste (O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar)* (1934); *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem (A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função do ensino)* (1933); *O pedagogitcheskom análise pedagogitcheskogo protsessa (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico)* (1933).

No quadro mostrado no anexo 13, encontra-se a relação dos textos em que Vigotski refere-se ao conceito, bem como dados de suas edições em russo e em português.

Do ponto de vista da análise que queremos fazer desse importante conceito de Vigotski, o texto *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem (A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função do ensino)*, estenografia de uma palestra proferida na cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov, em 23 de dezembro de 1933, é um dos mais interessantes, pois ele se detém na análise de algumas questões que a pedagogia vinha elaborando e que estavam diretamente relacionados ao problema do desenvolvimento mental da criança no processo de ensino ou instrução. Para ele, até mesmo as observações empíricas e os estudos mais antigos revelavam como o desenvolvimento mental e o andamento (marcha) do ensino ou instrução estão intimamente ligados. Porém, diz que muitos supunham que o desenvolvimento era uma premissa para o ensino ou instrução, temiam uma instrução prematura. Ou seja, todos os esforços estavam direcionados para identificar o limiar inferior para a instrução, a idade em que determinado ensino torna-se possível (VIGOTSKI, 2004, p. 367)

Ao apresentar sua crítica ao modo como era encontrado esse limiar – apresentando às crianças tarefas que pudessem realizar sozinhas, para verificar o que havia amadurecido e, de acordo com isso, indicar se estavam ou não prontas para o ensino - Vigotski diz que a pedagogia utilizava o diagnóstico do desenvolvimento mental infantil da mesma forma que se diagnosticavam as especificidades das pessoas para determinadas profissões: caso a criança possuísse as funções amadurecidas, necessárias para a profissão escolar, então considerava-se que ela estava apta para a instrução escolar e se uma criança tivesse funções ainda mais amadurecidas, então estava mais apta do que a outra para a instrução escolar (idem, p. 368). Vigotski diz que esse ponto de vista foi abalado quando se estabeleceu a lei de que assim como não se pode ensinar algo muito cedo, também não se

pode ensinar algo muito tarde, pois para a instrução existe sempre uma idade mais sensível; existe, diz ele, uma idade preferencial para ensinar determinada matéria; se começarmos muito cedo ou muito tarde, então o ensino ou a instrução irá se revelar difícil.

Vigotski exemplifica o que quer dizer com o exemplo da fala da criança.

A criança começa a aprender a falar com um ano e meio ou até mesmo mais cedo. É claro que para a criança começar a ser ensinada a falar é necessário um amadurecimento prévio de algumas funções. Mas, se a criança tem retardo mental começa a falar mais tarde porque essas funções amadurecem mais tarde. Parece que se se começar a ensinar à criança a falar aos três anos, essas funções estariam mais amadurecidas do que numa criança de um ano e meio. No entanto, aos três anos, a criança aprende a falar com muito mais dificuldade do que quando tem um ano e meio. Com isso, infringe-se a lei principal na qual se apoiaram Binet, Meuman e outros representantes da psicologia clássica, mais exatamente a lei do amadurecimento das funções que diz que o amadurecimento de determinadas funções é uma premissa necessária para a instrução.

Se isso fosse verdadeiro, então, quanto mais tarde começarmos, mais fácil seria ensinar à criança. (VIGOTSKI, 2004, p. 369)

É interessante essa avaliação que Vigotski faz, pois, podemos dizer que essa visão observa-se até os dias de hoje: as crianças continuam a ser categorizadas ou classificadas muito mais pelo amadurecimento de funções do que pelas situações desafiadoras que podem enfrentar para que se desenvolvam. E é nesse sentido que o conceito de ***zona blijaichego razvitia*** se insere na discussão apresentada por Vigotski, pois a questão sobre a relação entre o desenvolvimento mental da criança e a instrução escolar é muito mais complexa do que se pensava e, por isso, ele faz uma breve análise de alguns estudos e detém-se na questão da dinâmica do desenvolvimento mental da criança. Vigotski cita e analisa estudos feitos com testes de QI e chega à conclusão de que, entre as três categorias de crianças – com QI alto, com QI médio e QI baixo – com relação à dinâmica do desenvolvimento mental da criança, era de se esperar que as crianças com o QI alto tivessem uma dinâmica maior do que as que entraram na escola com QI baixo. No entanto, o resultado é que a criança que apresenta o QI alto no início revela uma dinâmica do desenvolvimento mental menor do que a criança com QI baixo:

A escola tem uma ação desfavorável para o desenvolvimento mental da criança, diminuindo seu ritmo. A que mais ganha por meio das condições da instrução escolar é a criança com o QI baixo e o mesmo ritmo é mantido pela criança com o QI médio (Idem, p. 373).

Então, Vigotski fala de um paradoxo que provocaram vários estudos: de que modo as crianças que chegam à escola com um desenvolvimento mental melhor revelam-se, no decorrer da instrução escolar, piores na dinâmica de seu desenvolvimento mental? E, para Vigotski, esse paradoxo fica mais complexo ainda quando se compara o aproveitamento escolar, pois existem relações entre o nível de desenvolvimento da criança no limiar da escola e o seu aproveitamento absoluto; entre a dinâmica do desenvolvimento mental da criança e o seu aproveitamento relativo. Para explicar melhor isso, Vigotski recorre à **zona blijaochego razvitia** e diz que os estudos sobre essa zona apresentam uma resposta aproximada para essas relações.

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

(...) A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (Idem, p. 379).

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é **zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

No texto *O pedaloguicheskom analize pedagoguitcheskogo protsessa (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico)*, Vigotski define da seguinte forma o conceito **zona de desenvolvimento iminente**:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o

indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2004, 485).

Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança. Por exemplo, no texto *Problema vozrasta i dinâmica razvitia (O problema da idade e da dinâmica do desenvolvimento)*, ele diz:

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o *nível de desenvolvimento mental real* da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 32).

Por último, é importante ressaltar que, apesar de alguns estudiosos (BEIN, E.S.; VLASSOVA, T.A.; LEVINA, R.E.; MOROZOVA, N.G.; CHIF, J.I. apud VIGOTSKI, 1983, T. 5, p. 336) colocarem o sinal de igual entre os conceitos *zona blijaichego razvitia* e *possibilidades potenciais*, Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da *zona de desenvolvimento iminente*, a que tivemos acesso, ao *nível potencial de desenvolvimento*. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de *nível potencial*, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. A ideia de *nível potencial* de desenvolvimento parece-nos estranha ao seu

pensamento, principalmente, se levarmos em consideração os conceitos *perejivanie* e *situação social de desenvolvimento*.

Fala virou linguagem

A dificuldade para tradução da palavra russa ***retch*** não é um privilégio do português. Em japonês, por exemplo, os termos tão diferentes para o russo ***iazik***, ***recth*** e ***slovo*** podem ser traduzidos por uma só palavra – ***kotoba***. Mas, como é preciso fazer uma diferenciação para traduzir os trabalhos de Vigotski, o estudioso japonês Nakamura sugere que ***iazik*** seja traduzido por ***gengo***, ***slovo*** por ***tango*** e ***retch*** por ***kotoba***. Porém, um outro estudioso de Vigotski no Japão apresentou outra possibilidade. Ele diz que as palavras ***slovo*** e ***retch*** podem ser traduzidas pela palavra ***kotoba***, só que no caso da palavra ***retch*** deveria estar grafada de acordo com o alfabeto ***hiragana*** em que cada carácter corresponde a uma sílaba (PALKIN, 2004, p. 6).

Portanto, vemos que a tradução da palavra ***retch*** não é simples e merece uma análise pelas implicações que apresenta no pensamento de Vigotski.

No sentido de apresentar outras inconsistências de tradução, vamos recorrer, novamente, ao livro de Vigotski *Michlenie e retch*, traduzido no Brasil com dois títulos diferentes *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005) e *Construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001). Este livro foi o último de Vigotski. As traduções provocam dúvidas a partir da opção pela palavra ***linguagem***, no título, para designar a palavra russa ***retch***. Os tradutores da versão inglesa para o português não se importaram em explicar a opção, mas o professor e tradutor Paulo Bezerra faz diferente: apresenta, no prólogo do livro, algumas explicações e justificativas de escolhas que teve que fazer ao longo do trabalho de tradução. Podemos até mesmo discordar de algumas de suas escolhas, como fizemos anteriormente, mas devemos reconhecer e aplaudir sua atitude, pois ela, antes de tudo, revela sua preocupação para com o leitor e com a tradução mais correta. Por essa razão, vou considerar em minha análise somente a tradução de Bezerra, já que a versão resumida, por ter sido tão deturpada, não oferece meios nem condições para a comparação com o original russo.

A defesa de que a palavra ***retch*** está muito mais relacionada à ***fala*** e não à ***linguagem*** pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o ***pensamento e a fala***, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a ***fala*** e o ***pensamento*** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade ***pensamento e fala*** que é o ***pensamento verbal***.

Ao falar da história do desenvolvimento das palavras em cada língua e da transferência do significado da palavra, Vigotski alerta que, por mais estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de seu desenvolvimento, muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas pode não coincidir em seu significado (VIGOTSKI, 2001, p. 153). Apresentando alguns exemplos de palavras russas, Vigotski cita Chor que diz: “Todo aquele que, pela primeira vez, começa a estudar questões relativas à etimologia, se impressiona com a ausência de conteúdo nas expressões contidas na nomeação dos objetos” (VIGOTSKI, 2001, p. 154).

Quando recorremos aos dicionários da língua portuguesa, vemos que a palavra **linguagem** tem outros sentidos, tais como: 1. qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais sonoros, gráficos, gestuais, etc.; 2. qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos como signos, código; 3. sistema secundário de sinais ou símbolos criado a partir de uma dada língua; 4. meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal: 4.1. o meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprio da espécie humana; 4.2 a capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua ('sistema'); 5. m.q. língua ('sistema'); 6. emprego particular de uma língua considerada do ponto de vista da relação entre o modo de expressão e o seu conteúdo: 6.1. maneira de exprimir-se própria de um povo, de uma área geográfica; linguajar, falar, fala, dialeto; 6.2. maneira de expressar-se própria de um grupo social, profissional ou disciplinar; jargão; 7. conjunto de símbolos, palavras e regras us. na construção de sentenças que expressam e processam instruções para computadores; 8. sistema formal de símbolos estabelecidos em função de axiomas, regras e leis que estruturam um enunciado (HOUAISS, 2001, p.1301)

Para a palavra **fala** o mesmo dicionário apresenta o seguinte verbete:

1. ato ou efeito de falar: a. faculdade que tem o homem de expressar suas ideias, emoções e experiências, e de se comunicar por meio de palavras (signos verbais da linguagem articulada); b. derivação: por extensão de sentido. 2. o uso dessa faculdade: a. aquilo que se exprime por palavras; colóquio; Ex.: ontem tive uma f. com o seu pai; 3. m.q.linguagem ('maneira de exprimir-se'); 4. m.q. linguajar (subst.); 5. m.q. falar ('variedade regional de língua'); 6. rubrica: lingüística.

Como já foi dito, a gramática também não consegue explicar realmente a opção de Vigotski por denominação de determinado conceito. Como também, e o próprio Vigotski nos diz isso, muitas vezes o estudo da etimologia da palavra nos leva por caminhos errados, já

que o significado das palavras se desenvolve (VIGOTSKI, 2001, p.176). Nesse sentido, terei que discordar de Bezerra que explica a opção pela palavra *linguagem* para designar *retch* com o seguinte comentário:

A palavra *riétch* em russo significa fala, discurso, linguagem, conversa, capacidade de falar (não dá referência). O termo piagetiano “linguagem egocêntrica” está traduzido para o russo como *egotsentritcheskaya riétch*, e é assim que Vigotski a emprega. Entretanto, ao aprofundar a discussão com Piaget e comparar a linguagem egocêntrica com os resultados das suas próprias experiências, Vigotski vai percebendo e pontuando as mudanças que se operam lentamente na própria linguagem egocêntrica, de onde surgem novas peculiaridades, como a tendência para a predicatividade do discurso, para a redução do seu aspecto fásico, para a prevalência do sentido sobre o significado da palavra, para a aglutinação das unidades semânticas. Tudo isso junto vem mostrar que a diferenciação das linguagens egocêntrica e social acaba gerando uma nova modalidade de linguagem que Vigotski chama de *vnútriennaya riétch*, isto é, discurso interior, mas que eu mantive como linguagem interior por uma questão de coerência terminológica, uma vez que a linguagem egocêntrica (*egotsentritcheskaya riétch*) de Piaget também é *riétch* e foi de sua evolução que Vigotski chegou à formulação da linguagem ou discurso interior. Vigotski estabelece dois processos de funcionamento dessa linguagem-discurso: a exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras, é uma materialização e uma objetivação do pensamento; a linguagem (discurso) interior, ao contrário, é um processo que se realiza como que de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem (discurso) no pensamento. Contudo, a linguagem (discurso) não desaparece em sua forma interior. A consciência não evapora de todo nem se dissolve no espírito puro. Não obstante, a linguagem (discurso) interior é uma linguagem (discurso), isto é, um pensamento vinculado à palavra. E, se o pensamento se materializa na palavra na linguagem (discurso) exterior, a palavra morre na linguagem (discurso) interior, gerando o pensamento. A linguagem (discurso) interior é um momento dinâmico, instável e fluido, que se insinua rapidamente entre os pólos extremos melhor enformados do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento.

Trata-se de uma modalidade de discurso inteiramente nova descoberta por Vigotski a partir da análise da linguagem egocêntrica da criança em Piaget, razão por que mantive o termo linguagem em vez de discurso. (BEZERRA apud VIGOTSKI, 2001, p. IX-X)

O dicionário russo-português de N.Voinova, S Starets, V. Verrucha e A. Zditovetski apresenta no verbete relacionado à palavra russa *retch*, como indica corretamente Bezerra, a primeira acepção como capacidade de falar – linguagem, fala, palavra, linguagem articulada; em seguida, relaciona o significado de *retch* com a palavra *iazik* (língua, idioma) – linguagem, língua; a terceira possibilidade é o sentido de *bessedá, razgovor* – palestra, conversa; e por último, como *vistuplenie* – discurso, intervenção, alocação. Como vemos, o

dicionário nos oferece uma gama de possibilidades. Por isso, mesmo tendo ao nosso alcance os mais diversos dicionários, como parceiros imprescindíveis num trabalho de tradução, é fundamental conhecer com mais profundidade a obra do autor ou fazer consultas e pesquisas, o que demanda tempo, para optar por uma das palavras sugeridas pelos dicionários.

Podemos também recorrer ao dicionário da língua russa - *Tolkovi slovar russkogo iazika – Sovremennaia verssia* (2002) (Dicionário da Língua Russa – Versão moderna). Nele encontramos o seguinte verbete para a palavra **retch**: palavra, sentença, expressão; algo expresso com palavras, verbalmente ou por escrito; frase, palavras conexas, nas quais há um determinado sentido (2002, p. 563). Em outro dicionário da Língua Russa (1997), o verbete relacionado à mesma palavra **retch** apresenta as seguintes acepções: capacidade de falar, fala; tipo de fala ou estilo lingüístico; língua sonora; conversa, bate-papo; discurso público (OJIOGOV e CHVEDOVA, 1997, p. 678).

Outra questão, também abordada por Bezerra e que merece ser debatida, é a sua opção pela palavra **linguagem** em função das traduções das obras de Piaget. Realmente, Vigotski se refere ao termo **egotsentritcheskaia retch** de Piaget, mais especificamente, no segundo capítulo do livro em questão e transcreve o que Piaget denomina de **egotsentritcheskaya retch**:

Essa riétch é egocêntrica – diz Piaget – antes de tudo porque a criança fala somente de si e, principalmente, porque ela não tenta colocar-se no ponto de vista do interlocutor” (Piaget, p. 72). Não interessa a ela se está sendo ouvida, não espera resposta, não sente vontade de influenciar o interlocutor ou realmente comunicar-lhe algo. É um monólogo, que lembra um monólogo num drama e a essência do qual pode ser expressa numa fórmula: “A criança fala consigo mesma, como se estivesse pensando em voz alta. Ela não se refere a ninguém” (Piaget, p. 73) (VIGOTSKI, 2001, p.38)

É possível ver que Piaget, mesmo usando a palavra **langage** no francês, relaciona sua definição à **fala**. E Vigotski baseia-se nas ideias de Piaget, focando seus estudos nas investigações do papel que a fala exerce no comportamento humano, principalmente na relação que existe entre a fala e o pensamento e, quando alude à escrita, refere-se à **pismennaia retch (fala escrita)**. As críticas de Vigotski dizem respeito à atenção insuficiente que Piaget atribui à situação social em que a criança se encontra. Se a criança fala de forma egocêntrica ou socialmente – isso não depende somente da idade dela, mas das condições que estão à sua volta, nas quais se encontra. As condições da vida familiar, condições de educação são determinantes nesse caso (VIGOTSKI, 2001, p. 71).

Os editores de *The Collected Works of L.S.Vygotsky*, Robert W.Rieber e Aaron S.Carton, também, com muita propriedade, justificam a escolha pela palavra **fala** na tradução de *Michlenie i retch* para o inglês. Na nota 9, à página 388 do Volume 1, dizem que Vigotski usa a palavra **fala** e não linguagem, pois foi a relação entre pensamento e fala que ele engenhosamente examinou e que relata no capítulo 7 do referido livro (VYGOTSKY, 1987, p. vi).

O termo “fala” é usado aqui no sentido discutido no nosso Prefácio. A fala para o lingüista estruturalista e, obviamente, para Vigotski, é a forma primária de linguagem. À medida que o texto prossegue, torna-se bem claro que ela é uma característica especial da fala como um método do pensamento e da comunicação que Vigotski tem em mente e não a definição mais circunscrita que outros podem atribuir-lhe, isto é, os atos motores do trato vocal que acompanham a comunicação lingüística. O uso da palavra fala, no sentido descrito, leva a certos resultados surpreendentes. Posteriormente, no presente texto, surge a expressão “fala escrita” que é uma tradução literal de *pis'meny retch*. Vigotski parece não ter usado, intencionalmente, a palavra “escrita”, possivelmente, porque para ele e para os primeiros lingüistas estruturalistas, a escrita era considerada apenas uma forma de registro da fala e não uma forma de comunicação no sentido estrito. O conceito de “fala escrita” que é desenvolvido no capítulo 7 como um tipo especial de formulação mental que ocorre quando faltam suportes situacionais e expressivos, isto é, o tipo de pensamento verbal que responde aos limites pragmáticos impostos pelo processo de escrita é, claramente, distinto da “escrita” no sentido de registro da fala. Além disso, a compreensão que tem Vigotski do termo “fala” leva à sugestão de que a função da fala pode ser assumida por outras formas de comunicação. Assim, no presente capítulo, Vigotski claramente antecipa uma série de experimentos que foram realizados cerca de 40 anos depois. Nesses estudos, após a demonstração de Liberman de que o trato vocal dos chimpanzés não era adequado para a produção de sons complexos da fala, Gardner, Premak, Terrace e outros, então, tentaram distinguir e demonstrar que as funções da fala poderiam ser realizadas por outros órgãos (tais como as mãos, na linguagem americana de sinais), ou outros dispositivos (tais como os “joy sticks” ou fichas abstratas a que se atribui algum significado) para comunicação. Posteriormente, no capítulo, a referência à linguagem de sinais dos surdos segue o mesmo viés e é igualmente contemporânea, em linhas gerais (RIEBER e CARTON apud VYGOTSKY, 1987, p. 388, V.1, nota 9).

A edição portuguesa de *Michlenie i retch*, publicada pela Editora Estratégias Criativas (2001), também tentou explicar a tradução da palavra **retch** para o português. No prefácio dessa edição, podemos ler a seguinte justificativa para a opção pela palavra linguagem:

O significado de dicionário para a palavra russa *retch* é “fala”, mas esta tradução incorre em imprecisão, porque embora os campos

semânticos de *retch* e “fala” tenham grandes afinidades, não coincidem totalmente. Por exemplo, um livro didático de língua e literatura russa recebe o nome *Russkaya Retch*, que significa, literalmente *Fala Russa*, mas o que se pretende designar é, claramente, “língua”, “linguagem” ou “discurso” e não “fala”. Esta e muitas outras dificuldades, (sic) impuseram a escolha dos equivalentes semânticos que mais se aproximam da ideia geral do autor e, sempre que possível, tentou-se preservar a formulação original, respeitando a terminologia adoptada na época, ligeiramente diferente daquela que se usa actualmente. (DIAS apud VYGOTSKY, 2001, p. 9)

Diferente faz o tradutor argentino da mais nova tradução já mencionada neste trabalho. Ele apresenta o verbete do dicionário russo-espanhol para a tradução de *retch* e conclui que a palavra faz referência ao uso da linguagem e a seu emprego por parte das pessoas, à sua atualização e realização intersubjetivas, ou seja, comporta a dimensão pragmática da linguagem; por isso pode significar igualmente *fala*, *discurso* ou *conversação*. Designa o processo da atividade verbal ou discursiva mais que seu resultado (GONZÁLEZ apud VIGOTSKI, 2007, p. CXLV).

Na tentativa de buscar respostas que pudessem auxiliar-nos nessa questão, recorremos ao livro de Luria *Lektsii po obchei psirrologuii (Palestras sobre psicologia geral)*, em que ele discute questões da fala e do pensamento. A parte do livro denominada *Retch e michlenie. Intelektualnoie povedenie (Fala e pensamento. Comportamento intelectual)* está dedicada à questão de como se estrutura a atividade consciente do ser humano e qual é a estrutura das formas complexas da atividade intelectual humana.

Com *retch* entendemos o processo de transmissão de informação por meio da língua.

Se *iazik* (língua) é objetiva, é um sistema de códigos formado na história social e é objeto de uma ciência especial – *iazikoznanie (lingüística)* - *retch* é um processo psicológico de formulação e transmissão do pensamento por meio da língua, e como processo psicológico é objeto da psicologia e denomina-se de psicolingüística.

Na realidade *retch* apresenta-se em duas formas de atividade.

Uma delas é a transmissão da informação ou comunicação e exige a participação de duas pessoas: daquele que fala e daquele que ouve. A segunda forma de *retch* une o falante e o ouvinte num sujeito, neste caso *retch* não é um meio de comunicação, mas um instrumento do pensamento (LURIA, 2006, p. 277).

Em seguida, Luria apresenta a ideia sobre a alocação verbal e diz que esse processo pode ter o carácter de *retch* oral ou de *retch* escrita e a diferença entre elas é que cada uma utiliza diferentes meios para expressar a *retch*, assim como possuem diferentes estruturas

psicológicas e, ao mesmo tempo, cada uma tem suas variações. Então, Luria relaciona como **retch** oral - a **retch** afetiva, o diálogo e o monólogo. Na **retch** escrita, Luria cita **retch** monólogo e diz que ela deve partir de um determinado motivo e ter uma ideia muito clara e precisa, pois o pensamento nesse tipo de **retch**, submetido à codificação numa alocução verbal desenvolvida, nunca se apresenta pronto, como forma-se ao longo de um diálogo vivo (Idem, p. 283).

É possível notar que para Luria a palavra **retch** refere-se muito mais à fala do que à linguagem. Quando se refere à linguagem ele diz que ela está muito mais relacionada à **iazik** (língua) do que à palavra **retch**.

Ferdinand de Saussure, considerado o pai da lingüística moderna, diferencia a **língua** da **fala** e diz que o estudo da linguagem comporta duas partes: uma essencial que tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; e outra, secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física.

Sem dúvida, êsses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes (SAUSSURE, s/d, p. 27).

Pode-se observar que na própria lingüística está presente a diferença entre linguagem e fala. A fala é uma categoria da linguagem e, portanto, **língua** e **fala** não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à **fala** diz também respeito à **linguagem**, mas nem tudo o que diz respeito à **linguagem** pode ser entendido como **fala**. Para Vigotski, a **fala** está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante. É importante destacar que a certeza de que Vigotski, em seus estudos, está se referindo à **fala** e não à linguagem encontra fundamentos em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas ideias sobre o sentido da palavra que se realiza na **fala viva**, contextualizada. Inicialmente, diz Vigotski, a **fala** é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da **fala** leva à reestruturação de toda estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 156).

Outra questão que pode ser abordada na defesa de que, em seus trabalhos, Vigotski refere-se à **fala** é o uso que faz dos conceitos **ustnaia retch (fala oral)** e **pismennaia retch**

(fala escrita). No capítulo 6 - *A criação literária na idade escolar* - de *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da criação literária na criança e diz que está errado julgar o grau de desenvolvimento mental dos escolares com base em suas composições escritas, principalmente nos anos iniciais da escola, pois o desenvolvimento da **fala oral** e da **fala escrita** não coincidem. Enquanto a **fala oral** é sempre compreendida pela criança, surge do contato vivo com as pessoas, é uma reação natural da criança ao que está à sua volta e a influencia, a **fala escrita**, ou podemos dizer o **registro da fala**, é bem mais abstrata e a criança não sente uma necessidade interna de alcançá-las. Por isso, para Vigotski, é importante criar a necessidade de escrever na criança e ajudá-la a dominar os meios de escrita, tendo em mente que quanto mais nova,, mais simples será sua **fala escrita**. E ao responder ao questionamento sobre o sentido e o significado da criação literária infantil, Vigotski responde:

O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a **fala humana** – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano (grifos nossos) (VIGOTSKI, 2009, p. 96).

Instrução virou aprendizagem

Obutchenie – é um conceito muito importante para toda a teoria de Vigotski. Na edição norte-americana das *Obras reunidas*, os editores tiveram o cuidado de apresentar a seguinte nota:

O termo que é traduzido aqui como “instrução” (*obuchenie*) foi traduzido em outros textos como “aprendizagem”. Nenhuma dessas palavras inglesas é uma tradução inteiramente adequada do termo russo. *Obuchenie* é a forma nominal associada ao verbo ativo *uchit'*, (“to teach”) e ao verbo reflexivo *uchit'sia* (“to be taught”, “to learn through instruction”, “to study”). Assim, o termo *obuchenie* parece-nos implicar o processo ensino-aprendizagem envolvido na instrução; não meramente a ação do instrutor ou do aprendiz. Usamos “instrução” aqui porque, do mesmo modo que o termo *obuchenie*, ele implica uma transmissão intencional de conhecimento, enquanto o termo “aprendizagem” não parece fazê-lo (RIEBER e CARTON, 1987, p. 388, nota 11).

Não é o caso das edições brasileiras que não apresentaram notas. As traduções transportaram do inglês a palavra *aprendizagem*, deformando, assim, o que realmente está contido na palavra ***obutchenie*** para Vigotski, abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na “caixinha” das teorias de aprendizagem.

A escolha do verbo ***obutchatsia*** para trazer algumas informações sobre a gramática russa, conforme examinado no capítulo 4 desse trabalho, foi em função de discutir como as traduções de Vigotski em diferentes línguas tratam ora de “ensino”, ora de “aprendizagem”, ou dos dois termos juntos, quando na realidade o autor está se referindo ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo”. Não são raros os momentos nos quais os tradutores pecam, alterando o texto original e tendo pouco cuidado com o sentido daquilo que Vigotski diz com muita clareza no russo.

Como vimos anteriormente, a palavra ***obutchenie*** possui características diferentes da palavra ***aprendizagem***. Mais que isso, ***obutchenie*** é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N.Leontiev, D.B.Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade ***obutchenie***. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski ***obutchenie*** é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra.

É claro que **obutchenie** também é um processo, não se está negando isso. Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, **obutchenie** é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento. A atividade no sentido do termo **perejivanie** é rica em vivências, que geram neoformações.

Para grande parte das teorias da aprendizagem, a aprendizagem é também um processo. Então, qual seria a diferença entre o conceito de aprendizagem e de atividade?

A resposta a essa pergunta podemos encontrar em A.N.Leontiev, em seu livro *Deiatelnost, soznanie, lichnost (Atividade, consciência, personalidade)*. O autor afirma que as psicologias não marxistas interpretam a atividade ora no âmbito das concepções idealistas, ora das correntes materialistas científico-naturalistas, mas sempre como uma resposta do sujeito passivo a uma influência externa. Com toda a multiplicidade de tendências, há algo em comum em todas, do ponto de vista metodológico: partem sempre do esquema binominal de análise: estímulo do sistema de percepção do sujeito → fenômenos objetivos e subjetivos que surgem em resposta a esse estímulo (LEONTIEV, 2005, p.60).

As teorias de aprendizagem, em geral, partem exatamente de um esquema binominal de análise, de dois fatores (S-R). Mesmo quando se referem a variáveis intervenientes que ocorrem entre o estímulo e a resposta, o esquema continua sendo o mesmo, binominal e mecanicista. A aprendizagem como um conceito psíquico teórico, nessas teorias, diz respeito a um fenômeno que foi reduzido ao esquema binominal: independentemente do que se aprende, o conteúdo é abstraído e as vivências do aprendiz – no sentido vigotskiano - não são levadas em conta do modo como o são quando se trata de uma atividade.

Nesse sentido, o termo aprendizagem, no nosso entender, não consegue transmitir a ideia contida em **obutchenie** - atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo. E a afirmação que fazemos ganha força ao estudarmos o texto sobre a brincadeira de faz de conta, de Vigotski, em que está presente a análise da atividade concreta da criança.

Uma das preocupações de Vigotski era a organização do trabalho de educação e instrução das crianças no novo regime soviético. A organização de uma nova escola que formaria o novo homem estava em pauta. Vigotski era membro de um órgão estatal que debatia essa questão e que, no final dos anos 20 e início dos anos 30, havia assumido a tarefa de apresentar novas formas para a organização das atividades escolares. Ao longo da

década de 20, foram discutidos na URSS vários caminhos na educação para a formação do homem novo. Houve quem oferecesse os serviços da genética; outros falavam em um “passaporte fisiológico” que deveria servir para o organismo como uma espécie de “cartão” para o trabalho e o consumo; posteriormente, a orientação comunista substituiria os “passaportes” por outros mais novos, após as mudanças essenciais no organismo humano; alguns falavam na aniquilação da arte com o objetivo de eliminar as desigualdades, pois considerava-se que a arte como genialidade, a genialidade como desigualdade e, conseqüentemente, a genialidade levaria à desigualdade e à exploração. Por sua vez, os comunistas de esquerda apresentavam a teoria de “morte da escola” que também tinha como objetivo a eliminação das desigualdades entre os adultos e as crianças e tinha por base o método de projetos. Segundo essa última tendência, de Chulguin e Krupenina, as escolas, no regime soviético, deveriam morrer e transformar-se em oficinas de fábricas e a principal forma de organização do trabalho de ensino e educacional deveria tornar-se o projeto – programas especiais para os alunos com a participação deles na realização de um plano profissional das empresas (KUREK, 2004, p. 72).

No final dos anos 20, todas essas tendências foram criticadas e seus autores submetidos a críticas implacáveis. Aliás, por ter dito em *Psicologia pedagógica* a frase em que afirma que na sociedade do futuro não haveria nenhum prédio com o letreiro “Escola”, Vigotski foi classificado como membro dessa corrente de morte da escola.

Em 1928, Lunatcharski, o então Comissário do Povo para a Instrução, atribuiu à pedologia a tarefa de lançar luz sobre o processo de formação do novo homem. E Vigotski, segundo Kurek, avaliou que a pedologia tinha a tarefa de apresentar um novo sistema de educação na nova sociedade socialista (KUREK, 2004, p. 282-286).

A pedologia era intimamente ligada a tudo que dizia respeito à instrução e à educação. Vimos que os pedólogos chegaram a ocupar um espaço de destaque nas escolas, avaliando o desempenho de cada aluno. Vigotski escreveu inúmeros trabalhos sobre pedologia e apresentou críticas às formas como estava sendo desenvolvida. Por ter escrito inúmeros trabalhos sobre a pedologia e o seu real papel no processo educacional de crianças na URSS, Vigotski, inclusive até hoje, é denominado de pedólogo por muitos estudiosos. Além disso, por causa de seus inúmeros escritos sobre pedologia, Vigotski ficou mais de 20 anos censurado na União Soviética, mas, segundo Elkonin, foi ele o principal ator na defesa da disciplinarização da instrução escolar, pois tinha relação com suas pesquisas sobre a formação de conceitos.

A segunda linha de pesquisas de Vigotski, nesse período [1931-1934], está ligada com a estrutura e resolução dos problemas de instrução e desenvolvimento, o que tinha sido provocado pela lógica interna do desdobramento de suas ideias no campo da formação de conceitos, assim como, pelas circunstâncias de vida da escola soviética. Naqueles anos, em nosso país, estava em marcha a reestruturação de toda a educação popular. Isso exigia a passagem, nas classes iniciais da escola, do sistema de complexos de instrução para o sistema de disciplinas⁴⁸, em que o ponto central deveria ser a assimilação pelas crianças de saberes científicos. As pesquisas dos pedagogos e psicólogos daquele tempo comprovavam que na base do pensamento das crianças no início da idade escolar está o sistema de generalização por complexos e, conseqüentemente, a instrução deveria orientar-se por essas especificidades do pensamento infantil. Isso estava em contradição com o ponto de vista de Vigotski. Surgiu a necessidade de superar os pontos de vista predominantes sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento psíquico em geral, principalmente o desenvolvimento mental (Elkonin, 1989, p. 432).

Podemos ver, pelas palavras de Elkonin, que é mais no final da vida que Vigotski se ocupa de questões sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento psíquico na infância. Ele submete à crítica os estudos de Thorndike, de Piaget e de Kofka e desenvolve uma série de pesquisas experimentais. Segundo Elkonin, o capítulo 6 do livro *Michlenie i retch*, denominado *Issledovanie razvitia jiteiskirh i nautchnirh poniati v chkolnom vozraste* (*Estudo do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar*), e o artigo *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar*)⁴⁹ demonstram claramente o direcionamento de seus estudos em função do movimento que estava em curso na URSS no início dos anos 30 e que culminou com o Decreto do Comitê Central do Partido Comunista dos Bolcheviques da Rússia *Sobre a escola inicial e média*, de 25 de agosto de 1931 (ELKONIN, 1989; KUREK, 2004). Como membro do Conselho Estatal Científico – um centro de metodologia do Comissariado do Povo para a Instrução que existiu entre 1919 e 1932 – Vigotski dedicou-se às tarefas apresentadas pelo Decreto e isso definiu, sem dúvida,

⁴⁸ Segundo Elkonin, o sistema de complexos tinha “fundamentação pedagógica”; afirmava-se que ele correspondia às especificidades do pensamento infantil e era mais usado na educação pré-escolar. O principal erro desse sistema, segundo ele, estava em sua orientação para o ontem no desenvolvimento, para aquilo já estava amadurecido no pensamento da criança. Os pedagogos propunham reforçar com o sistema de complexos aquilo que a criança deveria deixar para trás, ao ingressar na escola, e consideravam o que a criança conseguia pensar sozinha, sem considerar suas possibilidades. Elkonin diz que esses pedagogos comportavam-se como um jardineiro tolo que vê o desenvolvimento somente pelos frutos amadurecidos (ELKONIN, 1989).

⁴⁹ Na edição de 1999 do livro *Michlenie i retch*, o título do capítulo é *Issledovanie razvitia nautchnirh poniati v detskom vozraste* (*Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*). Elkonin parece ter se confundido com o artigo que Vigotski escreveu, mais ou menos na mesma época, e que tem o título referido por Elkonin.

o curso do desenvolvimento de seus estudos relacionados aos problemas da instrução e do desenvolvimento, assim como definiu também a mudança do sistema de complexo para o sistema disciplinarizado de instrução na escola.

Em seu artigo *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*, Vigotski define que os processos de **obutchenie** “despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, põem em movimento, dão partida a esses processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela **obutchenie** e a marcha dos processos da **obutchenie** escolar, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo” (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

(...) a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar (Idem, p. 503).

A substituição do termo **obutchenie** russo pela palavra **instrução**, em português, no trecho acima, revela que é esse o sentido com que Vigotski o emprega, dada a sua intensa preocupação com as questões de educação e formação do novo homem socialista. Além disso, trata-se de uma atividade, no sentido definido por Marx em *O Capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza. Esse é o princípio fundamental marxista que afirma o papel ativo do ser humano para conhecer e dominar sua produção na esfera material e intelectual, ao longo da história.

Então, para Vigotski, a atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra **obutchnie**. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, **obutchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é

obutchenie, pois nele pode também estar implícita a intencionalidade de instruir. No russo, por exemplo, diz-se: *ia obutchaius po knigue (eu instruo-me por meio de um livro)*.

Cabe aqui ainda um outro comentário: o tradutor não deve atualizar termos utilizados pelos autores. O que seria, das traduções das obras de Tolstoi e Dostoievski caso isso fosse feito? O significado das palavras, segundo o próprio Vigotski, se desenvolve, e o significado da palavra *instrução* no Brasil passou a conotar algo negativo, algo relacionado à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo da pessoa. Mas quando Vigotski a utilizou em sua época era essa a palavra empregada então.

Por tudo isso, a palavra que, a nosso ver, mais se aproxima do termo *obutchenie* de Vigotski é *instrução*. Ainda que *instrução* tenha, atualmente, uma conotação negativa em português (por exemplo, o dicionário da língua portuguesa atribui a ela os seguintes significados: *1. ação ou efeito de transmitir conhecimento ou formar determinada habilidade; ensino, treinamento; 2. corpo de conhecimentos adquiridos, esp. noções de caráter geral; cultura, educação, erudição; 3. educação formal, fornecida por estabelecimentos que seguem as determinações governamentais; 4. setor do governo de um país, Estado, ou cidade, voltado para o fornecimento de educação básica a crianças e jovens, e a adultos que não a tiveram na juventude; educação* (HOUAISS, 2001)), era o termo empregado à época, inclusive no Brasil. No final do século XIX foi criado o Ministério da **Instrução**, Correios e Telégrafos, equivalente, hoje, ao Ministério da Educação (BARBOSA, 2006, p. 66).

A título de conclusão

(...) ao ler e reler os trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski, tenho sempre a sensação de que algo não compreendi neles até o fim. Então, eu sempre tento encontrar e formular com precisão a ideia principal que o guiou desde o início de sua atividade científica.

Daniil Borissovitch Elkonin

Nessa frase, Elkonin revela um sentimento que vivenciei ao longo dos meus estudos no doutorado. A cada nova leitura de qualquer texto de Vigotski, descobria algo novo, algo em que não havia pensado, algo que me havia passado despercebido nas leituras anteriores. Não porque a leitura tenha sido desatenta, mas porque, na busca de alguma ideia que me ajudasse nas questões que queria discutir, surgiam outras que me direcionavam para outros escritos dele e de outros pensadores. Então, compreendi que estudar Vigotski é estar sempre aberto para as infinitas possibilidades de leitura; o desafio é permanente, até mesmo em textos que já foram lidos e relidos.

Devo confessar que jamais pensei que, fazendo doutorado no Brasil, voltaria a estudar em russo, a língua em que fui alfabetizada e na qual transito com mais desenvoltura. Isso me fez voltar à minha infância, lembrar-me de pessoas queridas, como a minha primeira professora de russo, a quem também dedico este trabalho. Retomar aquela língua proporcionou-me uma vivência singular de descobertas preciosas. Por vezes, recorria às memórias de infância para encontrar um termo mais próximo ao que se referia Vigotski em suas obras lidas e relidas no grupo de orientandas da Professora Elizabeth Tunes. Não estaria aí a ideia de Vigotski a respeito da unidade intelecto e afeto? Consegui, por exemplo, chegar ao termo atividade-guia porque lembrei uma brincadeira que tinha um “veduschii” (um guia).

Falar de Vigotski é falar da Rússia do século XX. Mesmo tendo vivido um terço desse tão conturbado século, o pensamento de Vigotski assusta com sua atualidade. Por vezes, lendo suas obras, temos a impressão de que ele está falando dos dias de hoje, dos problemas que estamos enfrentando. O que impressiona não é somente a atualidade de suas análises e posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria. Basta ler seus textos reunidos no volume *Osnovi defectologii (Fundamentos da defectologia)* para nos certificarmos de que, ao invés

de lidar com as riquezas de uma criança que apresenta um desenvolvimento diferente da grande maioria, seja surda, cega, muda ou com retardo mental, focamos naquilo que ela não tem. Por exemplo, para Vigotski, qualquer *deficiência* é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina.

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. (...) Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (VIGOTSKI, 2006, p. 40).

Dessa forma, aniquilam-se as infinitas formas de desenvolvimento e de aprender próprias de cada ser humano e fala-se mais e mais em inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína.

E é com base na ideia de Martin Buber sobre o diálogo genuíno que discuto em meu trabalho a questão das traduções de Vigotski, pois, compreendo a tradução não só do ponto de vista da técnica, mas antes de tudo da ética. Com base em alguns estudos sobre a atividade de traduzir, busquei desenvolver a ideia de que de nada adianta a técnica, se o tradutor não assumir o compromisso ético diante do autor da obra original. E esse compromisso não deve anular a tarefa do tradutor, que também cria com base em suas experiências, mas ele deve primordialmente exercer o papel de suporte da alteridade do autor, para que a sua ausência se presentifique no texto traduzido. Não se trata de negar a técnica, mas ela de nada vale se aquele que se propõe a traduzir não se recolher, não se submeter ao autor, respeitando totalmente seu texto sem se impor a ele, para que o pensamento do autor surja com a maior intensidade possível na tradução.

Portanto, para realizar a análise de traduções de obras de Vigotski meu olhar não foi apenas técnico, mas houve o envolvimento e principalmente o compromisso ético com o seu pensamento.

Busquei compreender algumas questões que formulei, tais como:

- Por que sua teoria é denominada de histórico cultural?

- Por que denominam a teoria de Vigotski de sócio-histórica ou sócio-cultural?
- A teoria da atividade de Leontiev é continuação ou não da teoria histórico-cultural?
- Houve ou não um rompimento entre Leontiev e Vigotski no início dos anos 30?
- Por que Vigotski foi censurado em seu país?
- O que é exatamente a pedologia? Por que foi proibida? Qual era o compromisso de Vigotski com a pedologia?
- Vigotski aderiu à Revolução?
- Por que se debruçou com afinco sobre a tarefa de criação da psicologia soviética?
- Quais eram suas bases filosóficas?

E, na medida em que buscava as respostas a essas perguntas, encontrei outras que precisavam ser abordadas para realizar a análise de textos traduzidos a que me propunha.

- Seria *retch* linguagem?
- Seria **Zona Blijaichego Razvitia** Zona de Desenvolvimento Proximal?
- Seria realmente **veduschaia deiatelnost** atividade principal?
- E *igra* foi traduzida como brinquedo e jogo com base em que argumento?
- E *obutchenie* seria mesmo aprendizagem?

Estas foram algumas das questões às quais tentei responder para compreender como se deu a divulgação das ideias de Vigotski no Brasil. Não foi fácil encontrar argumentos, foi necessário um trabalho rigoroso, que envolveu leituras coletivas comparadas, detendo-se em palavras que soavam estranhas ou que na minha observação deturpavam o pensamento de Vigotski. Além disso, foi imprescindível um estudo detalhado do contexto acadêmico-científico da época, assim como a busca por depoimentos de contemporâneos que poderiam ajudar na compreensão dos estudos que Vigotski realizou.

Em 2007, apresentou-se a oportunidade de viajar à Rússia e conversar com a filha e a neta de Vigotski, também psicólogas e guardiãs dos manuscritos do pai e avô. Esse contato foi fundamental para obter informações que comprovaram algumas das hipóteses apresentadas. Além de um contato pessoal, Guita nos presenteou com uma bela entrevista e tive também a chance de participar de um dos eventos organizados anualmente em homenagem a Vigotski na Universidade Estatal de Ciências Humanas, universidade onde Vigotski estudou.

O encontro com o neto de A.N.Leontiev, Dmitri Leontiev, psicólogo renomado do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, também ajudou a elucidar várias

questões que me pareciam nebulosas. Sua simpatia e disponibilidade foram a tônica da entrevista em que respondeu a todos os questionamentos que apresentamos. E mais, Dmitri concedeu gentilmente a permissão para que traduzíssemos seu artigo sobre o mito do rompimento entre seu avô e Vigotski, publicado no nº 136, do volume 39 dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

Uma das hipóteses que reafirmo em meu trabalho – o professor Newton Duarte já abordou em alguns de seus livros e artigos - é a de que houve uma tentativa deliberada de destilar das obras de Vigotski as bases filosóficas e ideológicas. O que me leva a isso? Tomo por base dois livros – *Mind in society – the development of higher psychological processes* (intitulado no Brasil como *Formação social da mente*) e *Thinking and speech* (traduzido no Brasil com o título *Pensamento e linguagem*). Esses livros, editados nos Estados Unidos, foram os primeiros a ser traduzidos no Brasil (do inglês). Ao confrontar com os textos originais em russo, pode-se afirmar, com tranquilidade, que os escritos que estão neles não pertencem à pena de Lev Semionovitch. E quando digo que as enormes alterações foram feitas de forma deliberada comprovo com palavras dos próprios organizadores que não escondem que *adequaram, tentaram tornar mais claro e menos repetitivo o texto de Vigotski*. Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer...

Não é segredo que na União Soviética houve filtros também. Vigotski foi censurado em seu país e no meu trabalho apresento esse momento histórico. Sua adesão ao grupo de Deborin e a ligação com a pedologia, apesar das severas críticas que fazia a ela, foram cruciais para ser perseguido e censurado. Mas o que chama a atenção, é que, quando começa a ser publicado novamente, alguns de seus trabalhos são abreviados nas edições soviéticas e isso nos deixa perplexos e nos faz perguntar: o que havia de perigoso naquilo que foi cortado, suprimido e modificado? Infelizmente, ainda não consegui encontrar a resposta a essa pergunta mas vou continuar buscando uma razão.

Por último, gostaria de dizer que sinto-me uma pessoa em situação privilegiada por ter acesso aos textos de Vigotski na língua em que foram escritos. O que me guia principalmente é o desejo de tentar compartilhar seus escritos, traduzindo para o português o que escreveu do jeito que ele escreveu, ou seja, deixar Vigotski mais perto de todos aqueles que estudam o desenvolvimento humano e se debruçam sobre as questões da formação de pessoas.

Lastimo que na tradução que realizei com a preciosa colaboração da Professora Elizabeth Tunes de *Vooobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na*

infância), de Lev Semionovitch Vigotski, não pude contar com a colaboração do editor para iniciar o que poderíamos denominar de uma mudança radical na apresentação das obras de Vigotski.

Imaginação e criação na infância já foi traduzido para o espanhol e o inglês, entre outros idiomas. Ao longo do trabalho de tradução li atentamente todas essas versões e identifiquei nelas erros inadmissíveis que, por vezes, ficamos sem saber a quem atribuí-los. Foi o tradutor ou teria sido o revisor? No espanhol, por exemplo, o erro já começa no título (a palavra *criação*, em russo, foi traduzida como *arte*). Recentemente, foi lançado o título em português, pela Relógio D'Água Editores, de Portugal, que é uma retradução do espanhol para o português, pois o título errado foi mantido (*Imaginação e arte na infância*, 2009). Quero destacar que fiz a tradução diretamente do russo e isso, sem dúvida, é um diferencial extremamente valorizado pelos estudiosos e especialistas.

Na tradução realizada, esforcei-me também para que a edição brasileira representasse esse diferencial também em qualidade, seriedade, responsabilidade para com o autor da obra. Principalmente, em respeito às suas ideias e ao seu estilo, aniquilei-me para servir apenas de suporte para a alteridade de Vigotski. E as palavras de um de seus biógrafos, Guillermo Blanck, que alerta para o desrespeito ao texto de Vigotski por muitos tradutores, me guiaram nesse processo. Diz ele:

Vigotski era mais um 'falador' que um escritor; quando lemos este livro 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 contêm 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. Além disso, Vigotski é **muito reiterativo** (grifo meu), e as repetições de alguns vocábulos são abundantes. Talvez essas características expliquem por que poucos tradutores respeitam seu estilo original e o reescrevem, passando de seu acentuado estilo coloquial às características mais habituais do ensaio contemporâneo; e também por que o abreviam e **embelezam** (grifo meu), **fazendo com que aqueles que realmente conhecem Vigotski não reconheçam mais seu estilo** (grifo meu) (BLANCK apud VIGOTSKI, 2003, p. 25)

Por mais que eu tentasse argumentar, junto aos editores, com os estudos que estava realizando em função da tese, não obtive sucesso. Tentei mostrar como determinadas construções textuais em português deformam as ideias ou o estilo do autor, mas fui vencida. Apresentei argumentos, dizendo que o texto que estava sendo traduzido tinha como base

registros estenografados de palestras de Vigotski e, por isso, estava repleto de formas coloquiais da fala oral que decidi respeitar. Mas, não obtive sucesso.

Nem mesmo o argumento de que há palavras e expressões no campo científico que não existem em português, mas existem no *psicologês* e que, em muitos casos, o que prevalece é a ideia, o conceito e não a norma culta da língua. Demos como exemplo, a palavra **reinforcement**, que foi traduzida como **reforçamento** e começou a circular no Brasil assim que as obras de Skinner começaram a ser divulgadas, mas nada surtiu efeito. Não consegui que o *vigotskês*, em que está perfeitamente correto dizer **fala oral** e **fala escrita** e completamente errado dizer **linguagem oral** e **linguagem escrita**, aparecesse no texto em português.

Sabe-se que a linguagem científica tem suas particularidades que, muitas vezes, não atendem à norma culta da língua. Simplesmente, é assim. Então, concordei com os termos **fala** e **escrita**, embora não seja a melhor escolha e, por força de coerência, apresento agora o acordo que fiz com os editores para que os leitores de *Imaginação e criação na infância* não se surpreendam com as críticas que faço a traduções que transmitem as expressões **pismennaia retch** e **ustnaia retch** como **escrita** e **fala**, ou pior, como **linguagem escrita** e **linguagem oral**.

Ainda ao longo desse trabalho, tive que justificar o emprego por Vigotski de algumas palavras que têm, no âmbito de sua teoria, grande força conceitual. Duas delas são **enformar** e **encarnar**, e seus derivados. A primeira delas é muito utilizada em *Psicologia da Arte* e liga-se à ideia de transformação de material haurido da realidade em uma forma estética. A segunda ele usa quando se refere a dois processos que tem vida própria, mas que, em algum instante, um deles encarna-se no outro, constituindo, então, um terceiro fenômeno. Esse é o caso da fala e do pensamento. Para Vigotski, no início da vida da criança, são dois processos distintos e independentes. Num certo ponto, o pensamento retira-se do reino das sombras e encarna-se na palavra proferida. Portanto, o pensamento não assume a feição da fala (ou da palavra); também não ganha forma na palavra (o ganhar a forma diria respeito ao material **enformado** artisticamente – ele usa uma expressão própria para isso). Poderia até ser aceita a palavra **incorporar**. Mas que vantagens têm essa palavra sobre encarnar? No russo, Vigotski usa encarnar - **voplotit** ou **voplochenie**.

Além do que, pesquisando sobre essa palavra, verifiquei o seguinte: o dicionário Russo-Português com o qual trabalho apresenta as seguintes alternativas para a palavra russa **voplotit** - encarnar, personificar ou para **voplochenie** - encarnação, personificação. Acredito que a palavra personificação não corresponde ao que Vigotski se refere.

Busquei então a etimologia da palavra: **vo+plot** ou **vo+plo+che+n+ie**. O radical é **plot** e significa **carne**. Inclusive a expressão "*sangue do meu sangue*" em russo é "*plot moiei ploti*". Em outro dicionário da língua russa mais moderno, a palavra **voplotit** tem o significado de dar carne, fornecer corpo. Em mais um, a mesma palavra tem o significado de "*expressar em forma real e concreta ou realizar*". Sei que nem sempre a etimologia ajuda, mas a consulta aos dicionários aliada ao estudo aprofundado de sua obra me deram a certeza de que Vigotski usa a palavra encarnar.

E, ainda, foi preciso argumentar sobre a importância de apresentar algumas informações sobre os nomes citados por Vigotski. O que me parecia uma ajuda aos estudiosos e pesquisadores do autor, ainda que não fosse possível fazer com todos os citados e mesmo que de alguns só encontrássemos a data de nascimento e morte, não estava de acordo com o que o editor pensava. Justifiquei com as edições em inglês e em espanhol, nas quais não há informações sobre todos os citados, mas apenas sobre os que os tradutores ou editores conseguiram, à época. Além disso, é muito bem sabido que Vigotski tinha uma posição muito própria a respeito de normas técnicas de referência. Por isso, em geral, seus tradutores e estudiosos colaboram uns com os outros, divulgando o que puderam desvendar. Essa foi a minha intenção ao sugerir a indicação do nome completo e data de nascimento e morte dos autores citados que consegui identificar. Muitas vezes, ele cita apenas o sobrenome e somente com esse dado fica muito difícil descobrir o verdadeiro autor citado. Por isso, costuma-se apresentar pelo menos essas informações. Mas, pelo menos com isso a editora concordou.

Como já foi dito nesse trabalho, quando cheguei ao Brasil assustei-me com o interesse focado no nome de Vigotski. Perguntava por que referiam-se somente a ele, apesar de tantos outros pensadores fazerem parte da psicologia soviética. Estávamos em meados da década de 1980 e Vigotski acabara de desembarcar no Brasil, suas ideias estavam começando a penetrar no campo educacional. Algumas escolas, para atrair matrículas, colocavam até mesmo os seguintes dizeres em letreiros: "Utilizamos o moderno método de Vigotski". Isso tudo deixou-me muito perplexa e, já naquela época, não conseguia compreender essa idolatria ao nome de um teórico soviético.

Posteriormente, ao ter maior contato com o sistema educacional brasileiro, percebi que a idolatria por um pensador é muito comum no Brasil. Antes de Vigotski, o redentor era Piaget. A educação brasileira parece estar sempre em busca de um pensador que seja o redentor. Isso leva a crer que o pensamento de Vigotski, até os dias hoje, não foi de fato levado a sério no Brasil, no sentido de que suas ideias são empregadas apenas como

maquiagem e não como eixo orientador para profundas transformações na escola, transformações essas que devem inverter a organização das atividades, não em função do professor, mas em função dos estudantes. Sem dúvida, isso não se pode atribuir apenas ao fato de as traduções de suas obras serem mal feitas. As traduções são, na verdade, apenas cúmplices, assim como a censura e os cortes sofridos por suas obras também o são. Porém, o que é preciso evidenciar é que o nome de Vigotski e suas ideias servem meramente para legitimar o mesmo trabalho que sempre foi e continua a ser realizado na escola. Isso contraria o próprio Vigotski, que, por exemplo, jamais utilizou Marx para remendar ideias no seu pensamento; ele usa o método de Marx para estruturar a sua teorização e não para legitimar o que pensa. Hoje, no Brasil, já existe um número razoável de estudiosos sérios do pensamento de Vigotski, mas seus estudos que dão continuidade ao pensamento desse teórico não são devidamente apropriados em suas implicações mais profundas. Ou seja, a escola brasileira continua em sua incansável ação de aplicar diretamente as ideias teóricas como um mero receituário, apenas um remendo no tecido esgarçado da escola.

Traduzir Vigotski não é das tarefas mais fáceis, mas sem dúvida é uma atividade de investigação. Para cada palavra usada por ele, em russo, antes de ser encontrada a correspondente mais próxima no português, consultam-se inúmeros dicionários das duas línguas: de sinônimos, de antônimos, analógico, etimológico, entre outros. Quando é encontrada aquela que com mais precisão transmite seu pensamento, a comemoração é digna de festa. E esse é o melhor lado da atividade de tradução porque tem ares de vitória, ainda que momentânea, sobre aqueles que a vêem como tarefa impossível.

Finalizo esse estudo com um desejo forte de que as obras de Lev Semionovitch Vigotski sejam traduzidas com responsabilidade e que o tradutor assuma o compromisso de ser o suporte da alteridade do autor. Vimos que muitos equívocos levaram a interpretações distorcidas do pensamento de Lev Semionovitch. Quando trata-se de um pensador do porte de Vigotski é preciso deixar de lado o medo e o preconceito. É preciso ousadia e coragem para criar ou inventar novas palavras com base nas que estão no original russo. É muito comum termos em nosso vocabulário palavras estrangeiras, advindas do inglês, francês e espanhol. Quem sabe chegará um dia em que todo aquele que estuda Vigotski saberá o que ele exatamente quis dizer ao usar a expressão que usou em russo, dizendo **a mesma** ou **quase a mesma coisa** que Vigotski disse.

Em tempo: acaba de ser publicado um artigo de Ekaterina Iurievna Zaverchniova, na revista russa *Psirrologiui* (*Questões de psicologia*), nº 6 de 2009, em que é apresentada uma análise do manuscrito de Vigotski *Istoritcheskii smisl psirrologuitcheskogo krizissa* (*O sentido histórico da crise na psicologia*) guardado nos arquivos da família de Vigotski. A autora revela que o texto, escrito entre meados de 1926 e início de 1927, foi publicado em russo pela primeira vez em *Sobranie sotchineni* (*Obras reunidas*) somente em 1982, mas sofreu várias adulterações e cortes. Por exemplo, algumas citações de obras de Trotski e de Deborin foram cortadas, assim como o termo *sverrh tchelovek* (*superhomem*) foi substituído por *novii tchelovek* (*homem novo*). É esse texto adulterado que foi traduzido para o português, inglês, espanhol, dentre outros idiomas.

Referências Bibliográficas

- ALLILUIEVA, Svetlana. **Dvatsat pisem k drugu**. Moskva: Sovetskii pisatel, 1990.
- ANDRADE, Mario. **Poesias completas**. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1974, p.35.
- ASMOLOV, Aleksandr. **Psirrologiia litchnosti**. Moskva: Smisl, 2001.
- BARTHOLO, Roberto. **Passagens: ensaios entre teologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BLANCK, Guilherme. *Prefácio*. IN L. S. *Vigotski. Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32.
- BONIN, Werner. F. **Diccionario de los grandes psicólogos**. Mexico: Fundo de cultura econômica, 1991.
- BROWN, Ann. L. e FERRARA, Roberta A. *Diagnosing zones of proximal development*. IN WERTSCH, James V. **Culture, communication and cognition: Vykotskian perspectives**. Cambridge: 1985.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BUKHARIN, Nikolai. **O romance do cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CADERNOS CEDES nº 24. Campinas: Unicamp, 2000.
- CHABAIEVA, Maria Fiodorovna. (org). **Istoria Sovietskoi Dochkolnoi Pedagoguiki**. Moskva: Prosvechenie, 1980.
- DAVIDOV, Vasillii Vasilievitch. **Deiatelnost**. 2008 <http://psi.webzone.ru/st/350110.htm>, acessado em 14/10/2008.
- DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004, 3ª edição.
- ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D.B. **Izbrannie psirrologuitcheskie trudi**. Moskva: Pedagoguika, 1989.

FIGES, Orlando. **A tragédia de um povo: a revolução russa 1891-1924**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FLUSSER, Vilém. **A dúvida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

FLUSSER, Vilém. **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2005.

FREITAS, Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

GLAZUNOVA, Olga Igorevna. (org). **Antropologuitcheskie matritsi XX veka: L.S.Vigotski i P.A.Florenski nesostoiavchisia dialog – priglachenie k dialogu**. Moskva: Progress-Traditsia, s/d.

HILGARD, R. Ernest. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

IAROCHEVSKI, Mirrail Grigorievitch. **L. S. Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii**. URSS: Moskva, 2007.

_____. **Istoria Psirrologiui: ot antitchnosti do seredini XX veka**. Moscou: Akademia, 1996.

ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do ‘homem burguês’**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

KOZULIN, Alexei. **La psicologia de Vygotski**. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KUREK, Nikolai. **Istoria likvidatsii pedologuii i psirroternniki**. Sankt-Peterburg: Aleteia, 2004.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Poslednie pisma i statii**. Moskva: Izdatelstvo polititcheskoi literaturi, 1971.

_____. **Polnoie sobranie sotchinenii**. Moskva: 1972, v.29. pp.152-153.

LEONTIEV Aleksei Nikolaievitch, LURIA, Aleksandr Romanovitch e TEPLOV, Boris Mirrailovitch. *Predislovie*. IN: VIGOTSKI, L.S. **Razvitie vischirh psirritcheskirh funksii**. Moskva: 1960.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Problemi razvitia psirriki**. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1981, 4ª edição.

_____. **Deiatelnost. Soznanie. Litchnost**. Moskva: Smisl, Academia, 2005.

_____. **Stanovlenie psirrologuii deiatelnosti**. Moskva: Smisl, 2003.

LEONTIEV, Aleksei Alekseevitch; LEONTIEV, Dmitri Alekseevitch e SOKOLOVA, Elena Evguenievna. **Aleksei Nikolaievitch Leontiev: deiatelnost, soznanie, litchnost**. Moskva: Smisl, 2005.

LEONTIEV, Aleksei Alekseevitch *Borba za problemu soznania v stanovlenii sovetskoi psirrologii*. IN LEONTIEV, A.N. **Izbrannie psirrologiticheskie proizvedenia**. Moskva: Pedagoguika, 1983.

_____.(org). **Slovar L.S.Vigotskogo**. Moskva: Smisl, 2007.

_____. **Deiatelni um**. Moskva: Smisl, 2001.

LEVITIN, K. (1980) **One is not born a personality**. Acessado em 20 de fevereiro de 2008, em <http://leninist.biz/en/1982/ONBP322/1.2-Ages.and.Days> .

LUNATCHARSKI, Anatoli Vasilievitch. *A formação de um homem novo*. In: **Sobre a Instrução e a Educação**. Moscou: Edições Progresso, 1988, pp. 199- 221.

LURIA, A.R. **Lektsii pó obschei psirrologuii**. Moskva, Sankt-Petreburch i dr.: Piter, 2006.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. *Biographical note on L. S. Vygotsky*. In *L. S. Vygotsky. Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press, 1979. p. 15-16.

_____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, Vol. IV. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. *Nota bibliográfica (sic) sobre L. S. Vygotsky*. In: **L. S. Vygotsky A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. p. 17-18.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1992.

MAIAKOVSKI, Vladimir Vladimirovitch. **Stirrotvorenia**. Leningrad: Sovetski pisatel, 1955, v. 1.

MARTUSCELLI, Carolina. *Os experimentos de interrupção de tarefa e a teoria de motivação de Kurt Lewin*. IN **Boletim nº174/Psicologia nº5**, São Paulo:USP, 1959 (Tese de doutorado).

MIRRAILOV, A. **Totchka puli v kontse: jizn Maiakovskogo**. Moskva: Planeta, 1993.

MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- OGURTSOV, P. **Podavlenie filosofii: surovaia drama naroda**. Moskva: IPL, 1989.
- ORLOV, Aleksandr Borisovitch. **Otcherk razvitia srrizisa** (2003). In: www.trialog.ru, acessado em 15/10/2007.
- PAES, J.P. **Tradução: a ponte necessária. Aspectos e problemas da arte de traduzir**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- PALKIN, A.D. **Zvezda, vosrodiashchaia v Iaponii: L.S.Vigotski v rabotakh Iaponskikh utchionirh**. Moskva: Now Meli, 2004.
- PAZ, O. **Traducción: literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets Ed., 1981.
- PASTERNAK, B. **Doktor Jivago**. Moskva: Izdatelstvo Troika, 1994.
- PATERNAK, B. **Doutor Jivago**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008. Tradução de Zoia Prestes.
- PETROVSKI, A.V. & IAROCHEVSKI, M.G. **Psirrologia**. Moskva: Academia, 2006, 5-oie izdanie.
- PETURROVA, I.A.(org) **Kulturno-istoricheskaja psirrologia razvitia**. Moskva: Smisl, 2001.
- RETSKER, Ia.I. **Teoria perevoda e perevodcheskaja praktika**. Moskva: 1974.
- REVZIN, I.I., ROZENTSVEIG, V.Iu. **Osnovi obchego i machinogo perevoda**. Moskva: 1964.
- RHAVRONINA, S. e CHIROTCHENSKAIA, A. **Exercícios da língua russa**. Moscou: Edições Língua russa, 1979.
- RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1981.
- ROZENTAL, Ditmar Eliachevitch. **Russkii iazik**. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1994.
- RUBINSTEIN, S.L. **Osnovi obschei psirrologuii**. Moskva, Sankt-Petereburg i dr.: Piter, 2007.
- VARCHAVA, B.E. e VIGOTSKI, I.S. **Psirrologuitcheski slovar**. Sankt-Peterburg: Tropa Troianova, Izdatelskoe tovarichestvo Rocha Akademii, 2008.
- VASSILIEVA, L. **Kremliovskie jioni**. Moskva-Kichiniov: Kantor, Tonkar, 1993.
- VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu**. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. e LURIA, A.R. **Etiudi po istorii povedenia. Obeziana. Primitiv. Rebionok**. Moskva: Pedagoguika – Press, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sobranie sotchinenii v chesti tomarh**. Moskva: pedagoguika. 1982 – 1983, T. 1, T. 2, T. 3, T.4, T.5, T.6.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

_____. **Michlenie e retch**. Moskva: Labirint, 2001.

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

_____. **Psirrologia**. Moskva: Eksmo, 2002.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Claudia Schilling.

_____. **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. *Umstvennoe pazvitie detei v protsesse obutchenia*. In: **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 327-349.

_____. **Pedagogitcheskaia psirrologia**. Moskva: AST. Astrel Liuks, 2005.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Osnovi defectologii**. Onlain Biblioteka: versão virtual <http://www.koob.ru>, acessado em 31 agosto de 2006.

_____. **Pensamento e habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

_____. **Slovar L.S.Vigotskogo**. Moskva: Smisl, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1991-1997, V. 1, 2, 3, 4, 5. Tradução de José Maria Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck.

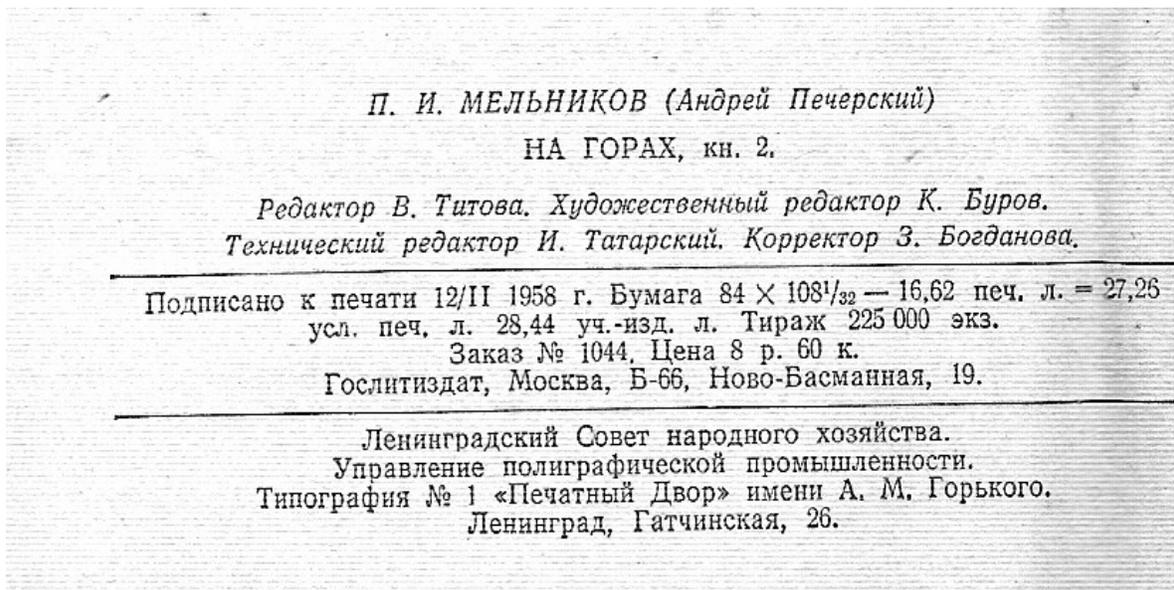
VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Porto: Estratégias Criativas, 2001. Tradução do original russo por Francisco Dias.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979. Tradução do inglês de M. Resende.

VYGOTSKY, L.S. **The collected works of L.S.Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987-1999. V. 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Апехос

Апехо 1



Ficha Técnica do livro *Nas montanhas*, de P.I.Melnikov (Andrei Petchiorski), editado em 1958 com a tiragem de 225.000 exemplares pela Editora Goslitizdat (Editora estatal da URSS). Serve para ilustrar como as tiragens de livros, naquela época na URSS, eram bem superiores aos 3.000 oferecidos a Boris Pasternak para *Doutor Jivago*.

Anexo 2

Resolução do CC do PCR (b)⁵⁰, de 4 de julho de 1936⁵¹

Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros⁵²

O CC do PCR(b) verificou que o Narcompros da RFSSR⁵³ e os narcompros de outras repúblicas soviéticas permitiram que deturpações em relação à escola fossem cometidas e isso se evidenciou na difusão em massa dos assim denominados “pedólogos” e no repasse a eles das importantíssimas funções de direcionamento das escolas e de educação dos estudantes. Por ordem dos narcompros, os pedólogos assumiram as obrigações de organização das turmas e do regime escolar, de orientação do processo de ensino “do ponto de vista da pedologização da escola e do pedagogo”, assim como a verificação do mau aproveitamento dos escolares, o controle das visões políticas, a definição das profissões pelos formandos, a expulsão das escolas dos alunos com mau aproveitamento, etc.

A criação da organização de pedólogos nas escolas, concomitantemente ao corpo de pedagogos, mas independente e com centros próprios, em gabinetes próprios, em laboratórios regionais e institutos de pesquisa científica, a fragmentação do trabalho de ensino e de educação entre os pedagogos e pedólogos, sob a condição de que os pedagogos sejam controlados pelos pedólogos, tudo isso reduziu o papel e a responsabilidade do pedagogo pelo trabalho de ensino e de educação, criou o descontrole de fato no direcionamento das escolas, causando danos a todo o trabalho da escola soviética.

Esse dano foi aprofundado pelo caráter e pela metodologia do trabalho pedológico na escola. A prática dos pedólogos, que ocorria sem nenhuma relação com o pedagogo e as atividades escolares, reduziu-se a experimentos cientificamente falsos e à realização, entre os escolares e seus parentes, de uma infinita quantidade de estudos em forma de questionários e testes sem sentido, nocivos, etc., que há muito foram condenados pelo partido. Esses ditos “estudos” científicos, realizados com um grande número de estudantes e seus pais, eram direcionados, predominantemente, contra aqueles que tinham mau

⁵⁰ Comitê Central do Partido Comunista da Rússia (dos bolcheviques).

⁵¹ Tradução realizada por Zoia Prestes a partir do texto publicado em *Narodnoie obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov*. 1917-1973 gg. M., 1974, s. 173-175. IN *Istoria Sovietskoi Dochkolnoi Pedagogiki. Rhestomatia*. Moskva: Prosveschenie, 1980.

⁵² Narcompros – Comissariado do Povo para a Instrução.

⁵³ República Federativa Socialista Soviética da Rússia.

aproveitamento ou aqueles que não se enquadravam no regime escolar. Os métodos dos pedólogos tinham por objetivo provar, do ponto de vista “científico” e “biossocial” da pedologia contemporânea, a condicionalidade hereditária e social do mau aproveitamento do estudante ou de alguns defeitos em seu comportamento, como também, encontrar o máximo de influências negativas e de transtornos patológicos no próprio estudante, sua família, parentes, antecedentes e meio social e, com isso, encontrar motivos para a expulsão de estudantes do coletivo escolar normal.

Com os mesmos objetivos agia o amplo sistema de pesquisas sobre o desenvolvimento mental e o talento do estudante. Transferido sem críticas diretamente da pedologia burguesa para o sistema soviético esse sistema representa um desapeço formal em relação aos estudantes e contradiz as tarefas da escola soviética e o bom senso. À criança de 6 ou 7 anos faziam perguntas padronizadas e causais; depois disso definia-se sua chamada idade “pedológica” e o grau de seu talento mental.

Tudo isso levava a que um número cada vez maior de crianças era incluído na categoria de retardadas mentais, com deficiências e “difíceis”.

Com base na classificação daqueles que foram submetidos ao “estudo” pedológico e incluídos numa das categorias acima indicadas, os pedólogos definiam quais as crianças que seriam expulsas da escola normal e matriculadas em escolas e classes “especiais” para crianças “difíceis”, retardadas mentais, psiconeuróticas, etc.

O CC do PCR(b) verifica que, como resultado da atividade nociva dos pedólogos, a organização de escolas “especiais” tem sido feita em larga escala e aumenta a cada dia. Contra a indicação direta do CC do PCR(b) e da União do Comissariado do Povo (SNC) da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) sobre a organização de duas ou três escolas para estudantes com deficiências ou indisciplinados, o Narcompros da RFSSR criou um enorme número de escolas “especiais” com diferentes denominações, entre as quais uma quantidade muito grande de estudantes é representada por crianças absolutamente normais, que devem retornar para as escolas normais. Em tais escolas estudam, junto com crianças com deficiências, crianças talentosas, que infundadamente foram classificadas pelos pedólogos, com base em teorias cientificamente falsas, como “difíceis”. Com relação à situação nas escolas “especiais”, o CC do PCR(b) reconhece que o trabalho de ensino e educação nelas é completamente insustentável, beirando a irresponsabilidade criminal. As escolas “especiais” são, em sua essência, instituições sem supervisão; a organização do ensino e do regime de ensino e da educação está nas mãos dos educadores e pedagogos menos qualificados. Não há nenhum trabalho de correção seriamente organizado nessas

escolas. Como resultado, uma enorme quantidade de crianças que nas condições de uma escola normal facilmente se submeteriam à correção e se tornariam crianças ativas, honestas e disciplinadas, na escola “especial” adquirem maus hábitos e inclinações, transformando-se em crianças dificilmente corrigíveis.

O CC do PCR(b) considera que tais deturpações na política educacional do partido na prática dos órgãos dos narcompros se configuraram como resultado do isolamento dos narcompros em relação às principais e vitais tarefas para direcionar a escola e para o desenvolvimento da ciência pedagógica soviética. Somente o menosprezo dos narcompros em relação ao direcionamento da ciência e da prática pedagógica é que pode explicar o fato de que a teoria anti-científica e ignorante de extinção da escola, condenada pelo partido, continuava, até os últimos tempos, a gozar de reconhecimento por parte dos narcompros e de seus adeptos, em forma de pedólogos sem formação, em escalas cada vez maiores.

Somente a desatenção gritante dos narcompros para com as tarefas da organização correta do trabalho educacional das futuras gerações e a ignorância por parte de uma série de dirigentes podem explicar o fato de que no sistema de narcompros a pedagogia foi declarada com menosprezo de “empírica” e de “disciplina de formação científica”. Já a pedologia, que ainda nem sequer se organizou, que é oscilante, que não possui objeto de estudo nem método e está repleta de tendências antimarxistas foi anunciada como ciência universal, reconhecida a orientar todas as áreas do trabalho de ensino e educação, incluindo a pedagogia e os pedagogos.

Somente o menosprezo e a inépcia com o desenvolvimento da ciência pedagógica soviética podem explicar o fato de que a ampla e diversificada experiência do numeroso exército de trabalhadores escolares não se elabora e não se generaliza e que a pedagogia soviética se encontra no quintal dos narcompros, enquanto que aos representantes da atualmente denominada pedologia é oferecida uma ampla possibilidade de divulgação de seus pontos de vistas cientificamente falsos e de realização de experimentos duvidosos em massa, com crianças.

O CC do PCR(b) condena a teoria e a prática da assim chamada pedologia contemporânea. O CC do PCR(b) considera que a teoria e a prática da assim denominada pedologia baseiam-se em postulados cientificamente falsos e antimarxistas. A esses postulados está relacionada, antes de qualquer coisa, a principal “lei” da pedologia contemporânea – a “lei” de condicionalidade fatalística dos destinos das crianças pelos fatores biológicos e sociais, pela influência da hereditariedade e da imutabilidade do meio em que vivem. Essa “lei” profundamente reacionária encontra-se numa contradição gritante com

o marxismo e com toda a prática da construção socialista, que com êxito reeducou as pessoas no espírito do socialismo e liquidou as ideias pre-concebidas do capitalismo na economia e na consciência das pessoas.

O CC do PCR(b) verifica que tal teoria somente pôde surgir como resultado da transferência dos pontos de vistas e princípios da pedologia burguesa anti-científica para a pedagogia soviética, sem a devida crítica. Essa pedologia estabelece como tarefa, com o objetivo de manutenção do poder das classes dominantes, provar o talento e os direitos especiais para a existência das classes exploradoras e de “raças superiores” e, por outro lado, a condenação física e espiritual das classes dos trabalhadores e das “raças inferiores”. Tal transferência para a ciência soviética de princípios anti-científicos da pedologia burguesa é ainda mais nociva quando se esconde sob a fraseologia “marxista”.

O CC do PCR(b) considera que a criação da uma ciência marxista sobre as crianças é possível somente com base na superação dos princípios anti-científicos acima indicados da assim denominada pedologia contemporânea e com severas crítica de seus ideólogos e práticos, com base no total restabelecimento da pedagogia como ciência e dos pedagogos como os seus representantes e propagadores.

O CC do PCR(b) decide:

1. Restabelecer por completo, em seus direitos, a pedagogia e os pedagogos.
2. Abolir o grupo de pedólogos das escolas e confiscar os livros de pedologia.
3. Oferecer ao Narcompros da RFSSR e aos narcompros das repúblicas soviéticas a revisão das escolas para crianças difíceis, transferindo o maior número possível de crianças para as escolas normais.
4. Reconhecer como incorretas as resoluções do Narcompros da RFSSR sobre a organização do trabalho pedológico e a resolução da União dos Comissários do Povo da RFSSR de 7 de março de 1931 “Sobre a organização do trabalho pedológico na república”.
5. Suprimir o ensino da pedologia como uma ciência especial nos institutos e escolas pedagógicos.
6. Submeter à crítica na imprensa todos os livros teóricos dos pedólogos atuais, publicados até a presente data.
7. Passar para pedagogos os pedólogos-práticos que assim o desejarem.
8. Obrigar o Comissariado do Povo para Instrução da RFSSR a apresentar, no prazo de um mês, um relatório ao CC do PCR(b) sobre o andamento da efetivação dessa resolução.

Анехо 3



Capa do nº 1 da revista Veresk

Anexo 4

Poema de Mário de Andrade

O rebanho

Oh! Minhas alucinações!
Vi os deputados, chapéus altos,
Sob o pálio vespéral, feito de mangas-rosas,
Saírem de mãos dadas do Congresso...
Como um processo num acesso em meus aplausos
Aos salvadores do meu estado amado!...

Desciam, inteligentes, de mãos dadas,
Entre o trepidar dos taxis vascolejantes,
A rua Marechal Deodoro...

Oh! Minhas alucinações!
Como um processo num acesso em meus aplausos
Aos heróis do meu estado amado!...

E as esperanças de ver tudo salvo!
Duas mil reformas, tres projectos...
Emigram os futuros nocturnos...
E verde, verde, verde!...
Oh! Minhas alucinações!
Mas os deputados, chapéus altos,
Mudavam-se pouco a pouco em cabras!
Crescem-lhes os cornos, descem-lhes as barbinhas...

E vi que os chapéus altos do meu estado amado,
Com os triângulos de madeira no pescoço,
Nos verdes esperanças, sob as franjas de oito da tarde,
Se punham a pastar
Rente ao palácio do senhor presidente...
Oh! Minhas alucinações!

Tradução para o russo do poema de Mario de Andrade

Стадо

Из современной бразильской поэзии

Мариу де Андраде

О, мои галлюцинации!
Я видел депутатов в цилиндрах;
под бледным небом с розовой оторочкой
они выходили рука об руку из здания Конгресса.
Безумный восторг исторг гром рукоплесканий
спасителям моей любимой родины.

Они спускались, одухотворенные, рука об руку
среди трепета беспокойных такси
по улице Маршала Дюндару.
О, мои галлюцинации!
Безумный восторг исторг гром рукоплесканий
спасителям моей любимой родины.

Надежды увидеть все обновленным!
Две тысячи реформ, три — проектов...
Эмигрируют призраки ночи...
И зелень, зелень, зелень!
О, мои галлюцинации!
Но депутаты в цилиндрах
постепенно превращаются в козлов.
У них вылезают рога и отрастают бородки.
И я вижу, как цилиндры моей любимой родины
с деревянными треугольниками на шее
начинают щипать траву.
на зелени надежд, под кружевами закатного золота,
возле дворца господина президента.

О, мои галлюцинации!

*Перевел с португальского
Д. ВЫГОДСКИЙ.*

Anexo 5

Cópia da carta de Jorge Amado para David Vigodski

14 de Janeiro - 25 de Janeiro de 1934.

Meu caro David Vigodski

um abraço transoceânico.

Hontem cheguei de uma fazenda no interior e encontrei a sua carta. Fico justo o que opinava sobre Cacau e fico contente com a sua amizade. Já conversei com os diretores da Amal que vai lhe mandar o livro e mensalmente o Boletim e também lhe mandarei uns livros. O que aparece de mais interessante falei com o Sr. Fernando Fontes para lhe mandar o romance dele - Os Comunistas - onde ele descreve o nível operário de Aracaju. Descreve como burquez, mas sim... Quando o Cacau reflete com fr honestidade o ambiente dos trabalhadores de Cacau do sul do Estado de Bahia. A luta de classes aqui é diferente. Mas eu fiz perguntas de ser verdadeiramente honesto. O quadro é verdadeiro. O livro foi elogiado pelos meus. Algumas decomposturas de católicos e trinitários. Apreendido pela policia, todos 8 dias depois me trouxe uma sentença de morte por o misal vive e usa o mesmo nome que no romance. E os filhos dele resistiram me matar caso eu aparecesse na Bahia. O livro vendeu bem e foi lido pelos trabalhadores. Ao Partido Comunista cedi alguns exemplares. Que foram vendidos em libros. A uni me das em moneda outra e libros

Факсимиле письма Жоржи Амаду Д. Выгодскому

Tradução para o russo da carta de Jorge Amado

Рио-де-Жанейро, 25 января 1934 г.

Мой дорогой Давид Выгодский, обнимаю через океан.

Вчера я приехал из загородной фазенды и обнаружил ваше письмо. Нахожу справедливым ваше мнение по поводу «Какао» и высоко ценю ваши дружеские чувства. Я уже договорился с издателями из «Ариэла», которые скоро отправят вам книги и ежемесячно будут высылать «Бюллетень». Я также стану направлять вам книги, из самых интересных. Поговорил с Амандо Фонтесом¹³ относительно того, чтобы послать вам его роман «Захолустье», где он описывает рабочую среду Аракажу. Он воспроизводит ее как буржуа, но, если положить руку на сердце... Что касается «Какао», то роман объективно рисует среду тружеников с плантаций какао на юге штата Баия. Борьба рабочего класса показана в общих чертах. Но я очень старался быть честным. Картина правдива. Молодежь книгу хвалила. Было несколько выпадов со стороны католиков и троцкистов. Я был арестован полицией, но выпущен неделю спустя. Заработал смертный приговор, поскольку Мисаэл существует на самом деле и носит то же имя, что и в романе. Его сыновья задумали убить меня, если я появлюсь в Баии. Книгу быстро раскупили и читали трудящиеся. Коммунистической партии я дал несколько экземпляров, которые были проданы на аукционе. В марте «Ариэл» выпустит новый тираж. Теперь о себе самом. 21 год. Мои родители — выходцы из мелкой буржуазии. Журналист. Сочувствующий марксизму. Детство провел на плантации какао. В 1931 г. опубликовал idiotский роман социально-сатирического направления «Страна карнавала». В настоящий момент готовлю роман «Пот», который должен передать издателям до февраля. Когда он выйдет, пошлю его вам. Действие романа разворачивается в нищенском квартале Баии, в душной атмосфере ночлежки, в которой 600 обитателей на 116 комнат. Это жилище рабочих, проституток, белошвейк, воров. Книга менее сдержанная, чем «Какао». Также работаю над романом «Жубиабá» — о бразильских неграх.

Ваш адрес я получил от моего друга Озорио Сезара. Он говорил со мной о возможности перевода на русский язык. Но книга, подобная «Какао», не может заинтересовать парод, у которого есть такой роман, как «Цемент». Это одна из книг, которая произвела на меня наиболее сильное впечатление. Недавно вышел ее бразильский перевод. Читаю «Новую землю»¹⁴ в испанском переводе. Последние русские романы, которые я прочел, — это «Гидроцентраль»¹⁵, «Неделя», «Строительство»¹⁶. «Гидроцентраль» мне показалась немного тяжеловатой, остальные же хороши. Буду переводить книгу Джона Дос Пассоса для «Ариэла».

Можете ли вы послать мне те журналы, которые публикует ВОКС, информационные бюллетени и т. п.?

Понравилась ли иллюстрация к «Какао»? Художник Санта Роза — член Коммунистической молодежи. Мулат, 23 лет, умный, как черт.

Если вы напишете что-нибудь про «Какао», присылайте мне. Я пошлю вам книги. Посмотрим, удастся ли мне поехать к вам до конца года и обнять вас изо всех сил. Пишите мне и извините за слишком долгий монолог.

Обнимаю. Ваш Жоржи Амаду

Anexo 6

Entrevista⁵⁴ com Dmitri Leontiev⁵⁵

Moscou, novembro de 2007

Apresentações.

Dmitri diz que trouxe uma biografia do avô para presentear o grupo.

A conversa começa com Dmitri contando como a filha adotiva de A.R.Luria apresentou uma carta de A.N.Leontiev endereçada a Vigotski. Ela havia encontrado por acaso nos arquivos do pai. Não foi a filha biológica de Luria, Elena, mas uma herdeira. A carta foi encontrada no dia 5 de fevereiro, dia do aniversário de A.N.Leontiev. Quem se lembra do aniversário, geralmente aparece para comemorar e a herdeira de Luria apareceu com a carta. A carta causou surpresa, mas não gerou qualquer dúvida de que era de A.N.Leontiev, pois era sua letra, seu estilo e a lógica da escrita que Dmitri conhecia bem.

Conversamos em russo e relato os motivos de nossa curiosidade. Apresento Elisabeth Tunes e minhas colegas. Falo dos trabalhos desenvolvidos por Elisabeth, que foi umas das primeiras pessoas a estudar Vigotski no Brasil e é um nome de referência nos estudos das obras do pensador. Relato um pouco as ideias de minha tese, como por exemplo, que somente o nome de Vigotski era destacado no Brasil. Explico o que compreendi ao observar que Vigotski entrou no Brasil, via EUA; como percebi que as traduções foram resumidas, como as 496 páginas transformaram-se em 190 páginas. Expliquei que sempre quis escrever um trabalho sobre as traduções das obras de Vigotski, pois muitos equívocos foram cometidos e isso provocou uma interpretação errada das ideias nelas contidas. Informei que nosso grupo começou estudar Vigotski, assim como Luria e Leontiev. Como eles se organizaram numa “troika”.

⁵⁴ Concedida a Elisabeth Tunes (Doutora em Psicologia), Elisangela M. Peraci (Mestranda em Educação), Patrícia Pederiva (Doutoranda em Educação), Tereza Harmendani Mudado (Doutoranda em Educação) e Zoia Prestes (Doutoranda em Educação). Trechos da mesma entrevista foram publicados em *Cadernos de Pesquisa*, n° 136, de 2009, pp. 310-313.

⁵⁵ Dmitri Leontiev é Doutor em Psicologia, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscú, autor de vários livros e neto de Nikolai Alekseevitch Leontiev.

Dmitri: Entendo por que Vigotski. É um trabalho mais abrangente e Vigotski respondia às questões diante das quais, nos anos 70 e 80, a psicologia ocidental se deparava. Para as de Leontiev ainda não haviam sido formuladas as questões, naquela época. Para as respostas de Vigotski já havia questões, por isso Vigotski foi aceito.

Zoia: Quais eram as questões?

Dmitri: Muitas, na realidade. Tudo que estava ligado ao desenvolvimento primitivo, à cultura, nos anos 80 e 90. A psicologia ocidental começou a se curar de ignorar a cultura e o meio social. Todas as principais teorias que existiam em todos os lugares do ocidente até os anos 60, eram o contrário disso e precisavam ser superadas. Baseavam-se só no desenvolvimento individual. Então, nos anos 70 tudo começou a mudar. Essa abordagem se esgotou, teve início a compreensão de que o papel da cultura é bem mais sério, daí descobrirem Vigotski.

Zoia: Na versão de *Michlenie i retch*, em inglês, os autores justificam os cortes, dizendo que ele se repetia muito, que redigiram para tornar o raciocínio de Vigotski mais claro. E isso aconteceu principalmente no capítulo sobre Piaget.

Dmitri: Contam que quando saiu uma edição inglesa e quando Piaget teve acesso e a leu, ele disse: “Que pena eu não ter conhecido essa crítica há 30 anos!”

Zoia: A “troika” existiu realmente?

Dmitri: Sim, é claro.

Zoia: Alguns dizem que não, o argentino Guillermo Blank, por exemplo. Ele diz que a “troika” não existiu.

Dmitri: Não sei.

Zoia: Pode ser que ele tenha uma ideia diferente do que é uma “troika”? Pode ser que pensam numa “troika” como nos Três Mosqueteiros.

Dmitri: Não sei, a “troika” existiu, assim como existiu a “piatiorka”. Deve-se, simplesmente, ler os originais com seriedade e atenção;

Zoia: Sim, nós estamos fazendo isso, mas existe pouca coisa traduzida de Leontiev para o português.

Dmitri: No ano passado, saíram três números da revista Russian Psychology, com textos de Leontiev em inglês.

Zoia: A teoria da atividade de Leontiev é a continuação da concepção de Vigotski? Eles pensaram juntos sobre ela?

Dmitri: Já escrevi muito sobre isso. Eles não pensaram juntos sobre essa teoria, porque a teoria da atividade, suas primeiras e principais concepções foram formuladas cinco anos depois da morte de Vigotski. Mas, eu diria o seguinte: a teoria da atividade representa uma determinada forma que recebeu o desenvolvimento da teoria de Vigotski. As ideias de Vigotski podiam ser desenvolvidas e a teoria da atividade não tem nenhuma contradição com as ideias de Vigotski. Não é a única, as ideias de Vigotski podiam se desenvolver em outras direções, mas isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. É uma parte do projeto de Vigotski.

Patrícia: Vigotski já falava sobre atividade?

Dmitri: Sim, mas tudo que se fala sobre a relação entre as concepções da teoria de Vigotski e Leontiev é muito subjetivo, não há critérios objetivos. Considerar uma teoria como continuação de outra ou não, é complicado, devemos procurar critérios objetivos. Freqüentemente, ao compararmos os pontos de vista de um mesmo autor no início do trabalho científico e em tempos posteriores, temos a impressão de que são teorias completamente diferentes. Até mesmo uma pessoa pode virar para outra direção. Mas, existem dois fatos: o primeiro é que entre a teoria da atividade e aquilo que foi formulado pelo próprio Vigotski não há contradições e o segundo é que não foi concretizada nenhuma outra versão, somente a teoria da atividade.

Zoia: Hoje, estivemos na faculdade onde eu estudei, na Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, e lá nos disseram que a base teórica de preparação dos quadros é a teoria da atividade.

Dmitri: O que é mais interessante, o que é o mais precioso na teoria da atividade. É um erro muito grande identificar a teoria da atividade com os trabalhos de A.N.Leontiev. Porque a escola da psicologia da atividade é uma das poucas escolas que continuam a se desenvolver depois da morte do seu fundador sem deixar cair o nível. Escolas como essas são muito poucas. Foi feito muita coisa na psicologia da atividade depois da morte de Nikolai Alekseevitch. É uma teoria aberta, não há muitas peculiaridades, mas muita coisa comum e importante para o desenvolvimento da teoria. É uma teoria real. São poucas as escolas assim no mundo. Por exemplo, a escola de Keller é assim.

Zoia: Aqui no Instituto existe uma disciplina especial da teoria da atividade?

Dmitri: Sim, existem alguns cursos especiais.

Zoia: Não houve briga entre Leontiev e Vigotski?

Dmitri: Leia a carta com atenção e o artigo que vem antes.

Zoia: Eu já li, mas minhas colegas fizeram questão de formular essa pergunta, pois não tiveram acesso ainda à carta.

Dmitri: No artigo que eu publiquei com meu pai na revista de Psicologia, está tudo muito claro e eu não tenho nada a acrescentar.

Zoia: Posso traduzir a carta e o artigo, posso publicá-los? Quanto devemos pagar pelos direitos autorais?

Dmitri: Pode traduzir e não precisa pagar. Publiquem o artigo junto com a carta.

Zoia: Claro, queremos publicar o artigo junto com essa entrevista, também.

Dmitri: Claro, está bem.

Zoia: E queremos convidar o Senhor para ir ao Brasil.

Dmitri: Eu tenho uma publicação em português, em Portugal. Eu sei que vocês não têm uma relação simples.

Zoia: Não é verdade. Gostamos muito de Portugal. O Senhor acha que existem tentativas, no ocidente, de purificar as concepções ou os trabalhos, principalmente de Vigotski, do marxismo?

Dmitri: Por um lado, tanto Vigotski quanto Leontiev eram marxistas sinceros; por outro lado, por meio de Marx, naquela época, muita coisa vinha para a nossa psicologia e filosofia. Na realidade, seria mais preciso dizer, e eu já escrevi muito sobre isso, Vigotski não era tanto marxista, quanto espinosista e Leontiev nem tanto marxista quanto hegeliano. Porque, praticamente tudo que ele utiliza de Marx em suas ideias é o que Marx absorveu de Hegel, que foi professor de Marx. Porém, naqueles tempos soviéticos, por muitos motivos, era muito mais conveniente referir-se a Marx do que às mesmas ideias em Hegel. Por exemplo, se referiam por meio de Lenin a muitas ideias de Hegel. O trabalho de Lenin “Os cadernos filosóficos” é uma resenha das ideias de Hegel, mas as referências eram feitas a Lenin, quando, na verdade, eram de Hegel e Lenin as reescreveu em seus *Cadernos Filosóficos*. Mas, na verdade, pelo marxismo vinha muita coisa boa, Marx era um pensador profundo e as pessoas, os cientistas da área de humanas se diferenciavam não por se referenciar ou não a Marx, não existia essa diferença, todos se referiam a Marx. A diferença estava em outra coisa, alguns simplesmente enfiavam as citações em partes onde era preciso e não havia mais nada além disso, e havia aqueles que partiam daquilo que encontravam em Marx, continuavam um pensamento, trabalhando e desenvolvendo suas ideias e concepções. O problema não é em quem você se apóia, mas o que você faz com isso dali para frente.

Zoia: Quem o Senhor considera hoje como seguidores?

Dmitri: Eu já disse, são muitos, há uma grande escola. Quando sairmos daqui e passarmos no Instituto, vou mostrar livros interessantes que reúnem trabalhos. O último livro saiu recentemente e foi organizado pelo meu pai, mas saiu após sua morte. Esse livro foi

organizado depois da grandiosa Conferência, que ocorreu em 2003, em homenagem aos 100 anos de N.A.Leontiev. Então o material desse evento foi reunido pelo meu pai, o principal organizador dessa Conferência, em forma de uma monografia coletiva, que durante algum tempo não foi possível editar, mas foi finalmente publicada. Eu posso repassar esse livro para vocês. Não estão representados 100% dos que seguem a teoria da atividade. Também há um outro livro, que saiu um pouco antes, também vou entregar a vocês. Mas, existe um porém: o mundo psicológico mudou a partir dos anos 70. Mais ou menos, antes dessa época, a psicologia estava dividida em escolas concorrentes, separadas por cercas umas das outras. Cada escola se agrupava em torno de um líder, que era autoridade absoluta. Cada psicólogo devia pertencer a alguma escola. Assim era aqui e no ocidente, era igual, como na Idade Média. A partir dos anos 70, esse quadro começou a mudar no mundo inteiro, aqui e no ocidente. As fronteiras entre as escolas começaram a desaparecer impetuosamente, a linguagem se unifica, tudo graças ao desenvolvimento das experiências e da prática. Para a prática não importa a origem de métodos, o importante é que funcionem. Por isso, hoje no mundo não existem autoridades absolutas, não há pessoas que estão isentas da crítica. Existem alguns poucos clássicos vivos, que estão muito velhos, em relação aos quais existe uma relação especial. Mas, eles estão tão velhos que participam somente socialmente. Agora, aqueles que são os verdadeiros líderes, eles são os primeiros entre todos os iguais. Isso é bem diferente do que havia em meados do século passado e, particularmente, para sobreviver agora nenhuma escola, nenhuma orientação, nenhuma teoria pode sobreviver, no mundo moderno, sem interagir com as outras teorias. Se ela for tentar conservar a sua esterilidade (pureza), então estará condenada. Essa é a posição que eu defendo hoje. Na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade há um potencial muito grande, mas esse potencial pode se revelar somente por meio da interação com as outras teorias.

Tereza: Há algo na teoria da atividade, algo específico que fale do jogo?

Dmitri: Vou pensar. Existe, mas não sou o melhor especialista. Quem sabe na cátedra da psicologia das idades podemos encontrar alguém.

Zoia: Estudamos a Teoria das Emoções, de Vigotski. Sabemos que ele escreveu algo mais, com mais profundidade sobre Spinoza. O Senhor conhece esse trabalho?

Dmitri: É o que está no volume 6º e se intitula exatamente assim mesmo “Estudo das emoções”. Mas, esse trabalho inicialmente se chamava “Espinosa e o estudo das emoções”. É o mesmo trabalho, inacabado e com deformações, como tudo que está nessa coletânea de obras em seis volumes e não existe outro texto.

Zoia: Descobrimos que Vigotski tinha um primo, David, que era crítico literário e soubemos que ele foi o primeiro na Rússia a traduzir a literatura brasileira.

Dmitri: Eu não sabia disso.

Zoia: Quando Vigotski se formou e voltou para Gomel, parece que os dois, David e Lev Semionovitch, começaram a editar um tablóide, que teve poucos números e parece que pararam de publicar por falta de papel.

Dmitri: Quem deve saber disso é a Kravtsova⁵⁶.

Zoia: Temos um professor, no Brasil, que estudou aqui na Universidade de Moscou. Ele escreveu um livro no qual diz que, em 1977, houve um Simpósio de Psicologia, aqui em Moscou, e que esse Simpósio fez críticas severas à teoria da atividade de Leontiev e gostaria de saber se é verdade, se houve discussão.

Dmitri: Eu não sei. Pode ser que sim, eu não sei. Em 1977, eu tinha acabado de entrar para a faculdade.

Tive uma chance de ir ao Brasil. Um Congresso sobre a Psicologia Cultural, em 2000, em São Paulo. Fui convidado, como palestrante, com tudo pago. Mas, ao mesmo tempo, em Vancouver, iria acontecer um Congresso, cujo tema era o mesmo com o qual eu trabalhei durante muito tempo. Participar desse Congresso era um sonho meu. Seu tema era sobre o Sentido da Personalidade. Eu tinha perdido as esperanças que alguém, lá nos países que falam inglês, entenderiam o assunto, sobre o sentido. Aliás, viajei a Vancouver por minha conta. Não me arrependo, mas ficou um sonho não realizado.

Zoia: A Patrícia é música e estuda musica como atividade.

⁵⁶ Elena Kravtsova, psicóloga, Diretora do Instituto Vigotski, neta de L.S.Vigotski.

Dmitri: Estou vindo de uma Conferência sobre a sociologia da música.

Patrícia: Ele tem alguma coisa escrita?

Dmitri: Sim, eu tenho um livro sobre a Psicologia da Arte, Introdução à Psicologia da Arte. Se eu tiver aqui na faculdade, então posso dar a vocês. Aliás, a minha única publicação em português é sobre Psicologia da Arte.

Zoia: Estamos estudando a Psicologia da Arte, de Vigotski.

Dmitri: Também estudo isso há algum tempo, tenho várias publicações espalhadas, são trabalhos experimentais, com abordagens próprias. Tenho muita coisa em inglês.

Zoia: Sabemos que a introdução à Psicologia da Arte de Vigotski foi escrita por N.A.Leontiev.

Dmitri: Sim, algumas de suas publicações sobre Psicologia da Arte, de Leontiev, elas são poucas, mas fizemos uma pequena organização desses trabalhos e escrevi, com meu pai, uma introdução. Penso em organizar um livro sobre Psicologia da Arte dos três Leontiev. As publicações de Leontiev eu tenho em meio digital, vou achar e posso enviar.

Beth: Na biografia de Leontiev, ou é na biografia de Vigotski, fala-se que foi Leontiev que apresentou Vigotski a Eisenstein.

Dmitri: Não sei quem apresentou quem a quem.

Zoia: Mas, não era o pai de Nikolai Alekseevitch Leontiev que era ligado ao cinema? Seu bisavô?

Dmitri: Sim, sim, é verdade. Mas, Eisenstein era muito amigo de Luria também. Todos eram amigos. Mas, acho que a relação mais próxima era entre Luria e Eisenstein.

Beth: E a relação de Leontiev com Lunatcharski?

Dmitri: Nunca ouvi nada sobre a relação com Lunatcharski.

Zoia: Sabemos que Vigotski escreveu um crítica à uma peça de Lunatcharski.

Dmitri: Vigotski no início de carreira era crítico teatral.

Zoia: Muito obrigada, todas agradecem a atenção do Senhor.

Anexo 7

Linha do tempo de vida e de trabalho de L.S.Vigotski, segundo Guita Lvovna Vigodskaja e Tamara Mirrailovna Lifanova e **Mirrail Grigorievitch Iarochovski**⁵⁷

⁵⁷ Em cor azul estão as informações retiradas do livro VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch Vigotski: zhizn, deiatelnost, chtrirri k portretu**. Moscou: Smisl i Smisl, 1996, e em cor vermelha retiradas do livro IAROCHEVSKI, M. G. L. S. **Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii**. URSS: Moskva, 2007.

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jzn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.
1896	<ul style="list-style-type: none"> • Nasce, em 5 de novembro (pelo calendário antigo), em Orcha, Região Vitebskaia (ex-Moguilevskaia) Lev Semionovitch VIGOTSKI (p. 26). • Nasce em Orcha, em 17/11 (05/11 – pelo calendário antigo) (p. 99); • É o segundo filho de oito irmãos (p.99); • Recordações de Dobkin sobre a mudança no sobrenome, de VIGODSKI para VIGOTSKI (p. 99); • O pai de VIGOTSKI, Semion Lvovitch, dirigia o departamento de um dos bancos. Era um homem de amplos relacionamentos, inteligente, de ironia amarga (o ambiente ao redor alimentava essa sua tendência). Por sua iniciativa na cidade de Gomel foi organizada uma maravilhosa biblioteca pública, entre os leitores constantes estava V. (p. 99-100); • A mãe sabia alemão e gostava de Heine (p.100); • VIGOTSKI não frequentou escola primária (p. 100-101).
1897	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais de VIGOTSKI, Semion Lvovitch (1869-1931) e Cecília Moiseevna (1874-1935) alugam uma casa em Gomel, a filha mais velha tinha dois anos e pouco e o filho quase um ano de idade (p. 25-26).
1898	
1899	
1900	
1901	
1902	
1903	
1904	
1905	<ul style="list-style-type: none"> • Fracassa a primeira Revolução Russa.
1906	
1907	
1908	
1909	
1910	
1911	<ul style="list-style-type: none"> • Rebeliões estudantis em Gomel.
1912	
1913	<ul style="list-style-type: none"> • VIGOTSKI termina o ginásio (p. 35) com notas máximas. • Termina o ginásio aos 17 anos com medalha de ouro e, seguindo as orientações dos pais, ingressa para o curso de medicina na Universidade de Moscou (p. 99); • Sem estudar sequer 1 mês na Faculdade de Medicina, VIGOTSKI transfere-se para a Faculdade de Direito da mesma

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.
	<p>Universidade (p. 102);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesse ano é inaugurado o Instituto de Psicologia Experimental da Faculdade de História e Filologia da Universidade de Moscou. No entanto, VIGOTSKI nem pensava em psicologia. (p.101); • Segundo recordações de seu amigo de infância, S.F.Dobkin, ao passar as férias de Gomel, VIGOTSKI organizou um “tribunal literário” do herói da novella de Garchin (que cometeu assassinato por ciúme) (p.102); • Matricula-se na Universidade Popular Chaniavski (Moscou) e dedica-se à literatura (p.103-104); • Estudando nas duas Universidades, mergulhou nos estudos da vida intelectual tensa e complexa da sociedade russa entre as duas revoluções (de 1905 e 1917) (p.104); • Lê todos os livros de Lev Chestov (p. 104); <p>Existem registros de que na juventude produziu espetáculos amadores, interpretando o papel de Hamlet (segundo Dobkin) (p. 105).</p>
1914	<ul style="list-style-type: none"> • VIGOTSKI ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou e, concomitantemente, no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (pp. 36- 37): “<i>Ainda na Universidade ocupei-me dos estudos da psicologia... e o continuei para sempre</i>” (p. 39). • VGOTSKI Inicia os estudos na Faculdade de Direito da Universidade de Moscou. Na mesma época, interessa-se por literatura e escreve resenhas de livros dos escritores-simbolistas russos Andrei Bieli, Viatcheslav Ivanov, Dmitri Merejkovski. Durante o período de estudante, escreve sua primeira obra a <i>Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca de W.Shakespeare</i> (p. 47).
1915	<ul style="list-style-type: none"> • 05 de agosto (12 de setembro), de férias em Gomel: escreve o primeiro rascunho da análise de <i>Hamlet</i>, de W. Shakespeare
1916	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a publicar, nas revistas <i>Letopis</i>, <i>Novii Mir</i>, <i>Novaia Jizn</i>, vários artigos e resenhas, dedicados a problemas da literatura (até 1922). Sobre o romance de Andrei Belii <i>Peterburg</i>, sobre o livro de Viatcheslav Ivanov <i>Borozdi e meji</i>, sobre a peça de D.Merejkovski <i>Budet radost</i>, sobre o poema de I.S.Turguev <i>Pop</i> (p. 40); • 14 de fevereiro, escreve a versão final da análise de <i>Hamlet</i> (28 de março); • Parcialmente, o material da monografia de final de curso foi utilizado por VIGOTSKI ao escrever o livro <i>Psicologia da Arte</i> (publicada em 1925). A segunda edição do livro <i>Psicologia da Arte</i>, que incluiu pela primeira vez a monografia sobre “Hamlet”, saiu em 1968. • A 1ª versão da monografia <i>Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca de W. Shakespeare</i> foi escrita durante as férias de 1915 e a segunda em 1916 (p. 105-106); • O interesse por <i>Hamlet</i> tem a ver com o 300º aniversário da morte do dramaturgo. O papel de Hamlet foi interpretado pelo grande ator russo Katchalov e o diretor havia sido K.S.Stanislavski junto com o diretor inglês G.Kreg (p.107);

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jzn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.
1917	<p style="text-align: center;">A obra do estudante VIGOTSKI era composta de 2 partes: de um estudo sobre Hamlet e de anotações (p.111);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 12 de novembro, foi declarado o poder dos Sovietes em Gomel; • VIGOTSKI retorna para Gomel (dezembro); • Até encontrar um trabalho permanente, dá aulas particulares. • Após a Revolução, retorna a Gomel com o diploma de advogado (p. 114); • Leciona literatura (p.115); • Organiza com o primo David Vigodski e o amigo Dobkin uma editora. Pretendiam publicar clássicos e os melhores livros da atualidade. O escritor I.Erenburg respondeu à iniciativa dos jovens entusiastas e enviou uma coletânea de poemas com o título <i>Ogon' (Fogo)</i>(p. 115); • VIGOTSKI organizava, às segundas-feiras, discussão das novidades literárias, com a presença de um público numeroso. Muitos ouvintes recordam da palestra dele <i>Sobre a Teoria da Relatividade de Einstein</i>. Trabalhava como chefe do departamento teatral, publicava resenhas sobre os espetáculos, criou a revista literária <i>Veresk</i>, tornou-se pessoa central na vida cultural de Gomel. (p.115-116); • Início da carreira científica de VIGOTSKI como psicólogo, apesar de muitos colaboradores considerarem que o início foi quando começou a trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou (em 1924) (Leontiev, A.N. e Luria, A.R. na introdução ao livro de VIGOTSKI <i>Razvitie vischirh psirrologuitcheskirh funktsi.</i> M.:1969 escreveram que "(...)VIGOTSKI começou a trabalhar sistematicamente na psicologia somente em 1924" p. 9). Iarochovski atribui o equívoco em função dos dois considerarem a data de quando conheceram VIGOTSKI como data que começou a trabalhar na psicologia. (p. 47-48). • No entanto, há registro do próprio punho de VIGOTSKI em que escreveu: "<i>Informações sobre o trabalho científico de pesquisa: iniciei o trabalho de pesquisa em 1917, ao término da Universidade. Organizei o gabinete psicológico na Escola Técnica de Pedagogia, onde desenvolvia pesquisas</i>" (p. 47) (em LEONTIEV, A.A. Vigotski L.S. M.:1990, p. 140); • O Instituto de Psicologia de Moscou começa a editar a revista <i>Psirrologuitcheskoie obozrenie (Panorama psicológico)</i>, os redatores são Tchelpanov e Chpet (p. 59);
1918	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida de dois irmãos doentes com tuberculose. • Tem a primeira crise da tuberculose. Achando que iria morrer, pediu a Dobkin que levasse seus manuscritos sobre Hamlet a Iu.Airrenvald, para que intercedesse pela publicação (p. 117);
1919	<ul style="list-style-type: none"> • Em janeiro, Gomel é libertada da ocupação alemã; • Em abril, organiza-se a Região Gomelskaia. Desde o início da instalação do poder dos Sviets, L.S. dedica-se ao trabalho prático na área de instrução do povo. Inicia dando aulas de Literatura. Mas, é quando começa a lecionar psicologia

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<p>também (p. 47);</p> <ul style="list-style-type: none"> • De 1919 a 1921, VIGOTSKI assume o cargo de diretor do sub-departamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do Povo, um pouco mais tarde, assume o cargo de diretor do departamento artístico do Órgão Regional para a Instrução Política; • Conhece melhor o teatro, participa da escolha do repertório, acompanha a produção das peças; • Viaja para Moscou, Kiev, Saratov e Petrogrado para convidar grupos de teatros e artistas para Gomel, pois em Gomel não havia um corpo permanente; • Escreve resenhas teatrais nos jornais <i>Poleskaia Pravda</i> e <i>Nach ponedelnik</i> (p. 50); • O Comissariado dos Sovietes do Povo aprova o decreto, assinado por V.I.Lenin, no qual definia-se as funções dos diferentes Comissariados do Povo para Instrução, a Educação e Proteção da Saúde das Crianças Anormais.
1920	<ul style="list-style-type: none"> • Não há data específica, mas é mencionado que, no início dos anos 20, participa da organização do Museu da imprensa em Gomel; Era membro do Conselho do Museu o primo de VIGOTSKI, David Isaakovitch Vigodski⁵⁸;
1921	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação da Faculdade de Pedagogia e Psicologia do Instituto Estatal de Pedagogia de Moscou (Lenin);
1922	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação de muitas resenhas teatrais nas páginas dos jornais de Gomel. São pouco conhecidas e revelam um VIGOTSKI como um crítico literário de senso apurado; • Organiza a revista <i>Veresk</i>, da qual é editor (p. 53-54); • Faz diversas palestras científicas e literárias, também lê algumas obras literárias em público; • Por iniciativa de VIGOTSKI são organizadas as segundas-feiras literárias; • Dirige o departamento editorial de <i>Gompetchat</i> (1922-1923); • Trabalha na Escola Técnica de Pedagogia, lecionando lógica e psicologia. • Palestra <i>O metodarh prepodavania rhudojestvennoi literaturi v chkolarh II stepeni</i> (Sobre os métodos de lecionar literatura nas escolas de II grau) (p. 118). Iarochevki fala do equívoco dos professores em relação ao efeito moral que as fábulas causam nas crianças e do desenho infantil (p.118); • Baseando-se nos materiais de seu trabalho em Gomel, escreveu o texto <i>Ob issledovanii protsessov ponimania iazika metodom mhogokratnogo perevoda tekstov s odnogo iazika na drugoi</i> (Sobre o estudo dos processos de compreensão da língua com o método de múltipla tradução de textos de uma língua para outra.): é um amplo estudo psicológico de diferentes contingentes de alunos. O programa do estudo não foi encontrado, pode-se julgar somente pela inscrição de trabalhos, apresentados no 2º Congresso Russo de psiconeurologia. O tema proposto tinha a ver com os resultados dos estudos do interesse dos alunos das escolas secundárias. (p. 119); • Também nesse período organiza com seu primo David a editora Veka e dni (Séculos e dias). A editora não deu certo e

⁵⁸ Vigodski, David Isaakovitch (1893-1943) (p. 59)

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	eles voltam a dar aulas nas escolas. David era um linguista talentoso e poeta, especialista da literatura latinoamericana (p. 119-120); Pierranov, G.V. <i>Iskusstvo (Arte)</i> . 1922. – base dos estudos de VIGOTSKI sobre a arte (p. 171)
1923	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve uma nota sobre a exposição de A.Ia.Birrovski (p. 57); • Redator literário do Departamento Editorial da Administração Soviética do Partido de imprensa <i>Polesspetchat</i> e a editora <i>Gomelski rebotchi</i>; • Em dezembro, publica 4 artigos, entre eles, em 9 de dezembro, um dedicado ao aniversário de A.S.Serafimovitch e, em 16 de dezembro, <i>Sobre a literatura da Bielorrússia</i>; • No jornal <i>Polesskaia pravda</i>, de 23 de dezembro, VIGOTSKI elogia o livro do americano Reed <i>Os dez dias que abalaram o mundo</i> (p. 63); • Em 3 de maio, propõe organizar, dentro da Escola Técnica de Pedagogia, um gabinete de psicologia experimental (p. 65); • A questão de organizar o gabinete de psicologia experimental é novamente levantada na reunião de 24 de maio; • Em 10 de outubro, apresenta relatório sobre o trabalho realizado (p. 66-67); • Em 13 de outubro, após a aprovação de um plano perspectivo, apresenta um estudo sobre a escola rural. • A revista <i>Pod znamenem marksisma (Sob a bandeira do marxismo)</i>, nº 1, publicou o artigo de K.N.Kornilov <i>Sovremennaia psirrologia e marksism (A psicologia contemporânea e o marxismo)</i> (p.54); • Nessa fase da vida de VIGOTSKI são característicos: base no princípio condicional-refletivo de explicação do comportamento; esse comportamento era tratado como verbalizado; ausência de metodologia, a qual normalmente é associada à concepção de VIGOTSKI: orientado pelo marxismo e pelo princípio de mediação, pelo signo, das funções psíquicas (p. 54); <p>O mais importante na fase de Gomel é a saída da “psicologia da alma” para mergulhar na “psicologia do corpo”, do método subjetivo ao método objetivo, das reflexões às vivências da personalidade no limiar do terrestre e do não terrestre no estudo sobre os reflexos condicionados. Unir a consciência e o comportamento num único estudo do homem – essa era a crença do professor de Gomel. (p. 122);</p>
1924	<ul style="list-style-type: none"> • Em janeiro, apresenta no 2º Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado (ocorrido entre 3 e 10 de janeiro), 3 trabalhos, que resumiam seus estudos experimentais feitos no gabinete de psicologia de Gomel; • Títulos dos trabalhos <i>Os métodos reflexológicos e psicológicos do estudo; Como se deve lecionar psicologia e Resultados dos questionários sobre os ânimos dos alunos nas últimas séries das escolas de Gomel em 1923</i>; • Um dos trabalhos fundamentou, posteriormente, o artigo <i>Sobre a influência do ritmo da respiração na fala</i>. Outro trabalho <i>Estudo experimental de educação de novos reflexos da fala pelo método de ligação com o conjunto</i> nunca foi publicado; • VIGOTSKI muda-se para Moscou, sua família permanece em Gomel;

Data	<p>Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996;</p> <p>Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 1919 e 1924 as pesquisas realizadas na área de psicologia pedagógica, os estudos da psicologia da arte, os trabalhos experimentais no gabinete de psicologia da escola técnica de pedagogia de Gomel ajudaram VIGOTSKI a preparar uma série de artigos e as primeiras grandes obras, tais como <i>Psicologia pedagógica</i> e <i>Psicologia da arte</i>; • Nesse ano, tem início uma nova etapa na vida e na atividade de VIGOTSKI, mas é em Gomel que ele se constituiu num cientista independente, capaz de conduzir um trabalho teórico e experimental; • É convidado por Kornilov (que foi convencido por Luria) para integrar o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou e aceita o convite. Ocupa um pequeno quarto no subsolo do prédio do Instituto; • Apresenta trabalhos em conferências científicas <i>Sobre a natureza psicológica da consciência</i>, <i>O novo artigo de I.P.Pavlov</i>, <i>Estudos das reações dominantes</i>, <i>A consciência como problema da psicologia do comportamento</i>, <i>Sobre a nova escola psicológica de Berlim</i>, entre outros (p. 76); • Esse ano também é marcado pela entrada de VIGOTSKI na defectologia. VIGOTSKI elabora estudos e publica trabalhos sobre a defectologia até 1934 (p. 115); • Em 15 de julho, por recomendação do organizador do Instituto Experimental de Defectologia I.I.Daniuchevski, foi conduzido ao cargo de diretor do subdepartamento de educação das crianças com deficiências físicas e retardo mental no departamento de proteção social e jurídica de menores (SPON – sigla em russo) do Comissariado do Povo para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia (p. 76); • Em 10 de outubro, VIGOTSKI é nomeado ao cargo de professor do Instituto de pedagogia e defectologia de Moscou para lecionar <i>Introdução à psicologia</i>. Na mesma época começa a lecionar psicologia na Academia de educação comunista (mais tarde Instituto Krupskaja); • Inicia também um trabalho de prático de psicologia experimental nos Cursos Superiores de Ciência e Pedagogia, que preparava quadros para as escolas e escolas técnicas pedagógicas • Estava na ordem do dia a reorganização do sistema estatal de educação das crianças com retardo mental e deficiência física; • Acontece o II Congresso sobre a Proteção Social e Jurídica dos menores de idade (SPON), VIGOTSKI apresenta um relatório <i>Sobre a situação atual e as tarefas na área de educação das crianças com deficiências físicas</i> (p. 77); • 26 de novembro, considerando as sugestões de N.K.Krupskaja numa reunião do bureau de organização do Congresso, VIGOTSKI faz um relatório <i>Sobre a situação e as tarefas na área de educação das crianças com deficiências físicas e retardos mentais</i> (p. 79); • Trabalhos escritos <i>Sobre a psicologia e a pedagogia da deficiência infantil</i>, <i>Os princípios de educação de crianças com deficiências físicas</i>; • Publica no livro <i>Voprosi vospitania slepirh, glurronemirh e umstvenno otstalirh dete</i>” o trabalho <i>Sobre a psicologia e a pedagogia da deficiência infantil</i> (p. 119);

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.
	<ul style="list-style-type: none"> • De 1924 a 1926 – VIGOTSKI é professor-assistente. • Casa-se com Roza Smerrova. • Até esse ano, trabalha em Gomel como professor. (p. 99); • Ao mudar-se para Moscou, morou num cômodo no subsolo do Instituto de Psicologia e, por caso, encontrou materias de um seminário de etnopsicologia relizado por G.G.Chpet. VIGOTSKI com curiosidade estudou o material, e passou a refletir sobre as diferenças entre as nações, suas culturas e caracteres (p. 279); • II Congresso de pesquisadores do comportamento, em Petrogrado (nome correto: II Congresso Russo de pedagogia, pedagogia experimental e psiconeurologia), ocorreu em janeiro. Nesse Congresso VIGOTSKI apresentou trabalho que motivou o convite para trabalhar em Moscou. O trabalho era sobre a utilização da metodologia reflectológica na psicologia. Esse trabalho, posteriormente, foi publicado sob o título <i>Metodika refleksologuitcheskogo i psirrologuitcheskogo issledovania (Metodologia da pesquisa reflexológica e psicológica)</i> (p. 51). • Apesar de VIGOTSKI não ter dito nada sobre o marxismo na palestra realizada no Congresso de Petrogrado, muitos livros já o haviam mencionado, em particular K.N.Kornilov em <i>Sovremenaia psirrologuia i marksizm (A psicologia contemporânea e o marxismo)</i>, assim como V.Struminski em <i>Psirrologia: opit sistemnogo izlojenia osnovnirh voprosov nautchnoi filosofii s totchki zrenia nautchnogo materializma (Psicologia: a experiência da abordagem sistêmica dos principais problemas da filosofia científica do ponto de vista do materialismo científico)</i>, Orenburg: 1923. VIGOTSKI (p.54). • Início da década moscovita de VIGOTSKI (p. 55). Essa década pode ser dividida em três partes: 1ª - 1924-1927; 2ª - 1927-1931; 3ª - 1931-1934 (p. 55, 68, 81). • Com a mudança para Moscou começa a desenvolver estudos sobre crianças com deficiências (p.60 e p. 135); • Trabalha também no Narcompros (p. 60); • No primeiro período de Moscou, VIGOTSKI faz uma análise da psicologia mundial (p. 61-62); • Nos anos 20 escreve prefácios às obras de Freud (Luria torna-se admirador de Freud e se corresponde com ele) (p. 62); • No Instituto de Psicologia se aproxima de A.N.Leontiev e A.R.Luria (p. 132); • Trabalha no SPON (Otdel Spetsialno-Pravovoi Orrrani Nesoverchenoletnirh pri Narcomprose – Departamento de Defesa Especial e Jurídica de Menores de Idade do Narcompros) – ao responder à pergunta do formulário pessoal “em qual área se considera mais útil, respondeu: “na área de educação de crianças cegas, mudas e surdas.” (segundo dados de T.M.Lifanova) (p. 135-136); • Considerando que VIGOTSKI ingressou no Narcompros em meados de julho e o II Congresso de SPON ocorreu em novembro, é importante destacar que ele participou ativamente da organização desse evento e organizou a 1ª coletânea que continha sua 1ª publicação científica <i>K psirrologuii e pedagoguike detskoi deffektivnosti (Referente à psicologia e pedagogia da defectologia infantil)</i> (p. 137);

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<ul style="list-style-type: none"> • No II Congresso sua fala causa furor (p. 137-138); São dois eventos importantes para a trajetória de VIGOTSKI nesse ano: em janeiro, em Petrogrado, Congresso Russo de Psiconeurologia e, em novembro, em Moscou, Congresso Russo de Defectólogos. (p. 138);
1925	<ul style="list-style-type: none"> • A família de Vigotski (pais e irmãos) muda-se de Gomel para Moscou durante o verão (junho, julho e agosto) e reside, por algum tempo, no mesmo quatinho (p. 259); • Nasce sua filha, Guita. • Amplia-se o número de instituições, nas quais VIGOTSKI dá aulas: na 1ª Universidade de Moscou (na faculdade de ciências sociais, orienta a atividade prática na psicologia, e na faculdade de física e matemática, leciona psicologia.); na 2ª Universidade de Moscou (professor do quadro): leciona didática de psicologia nos departamentos de psicologia, pedologia e defectologia); no Departamento de Pedagogia do Conservatório leciona curso de psicologia. • Publica no livro “Psicologia e marxismo” um pequeno artigo “Consciência como problema da psicologia do comportamento” (p. 82-83). • Em reunião, de 8 de maio, a Presidência do Comissariado do Povo para Instrução da RFSSR debate e aprova a candidatura de VIGOTSKI como representante da URSS para participar da Conferência Internacional sobre a Instrução de pessoas surdo-mudas em Londres (p. 84); • No verão (na Rússia, os meses de junho, julho e agosto), VIGOTSKI viaja para a Inglaterra, faz uma apresentação sob o título <i>Os princípios da instrução das crianças surdo-mudas na Rússia</i>. (esse trabalho é publicado pela primeira vez em russo somente em 1983 sob o título <i>Os princípios de educação social das crianças surdo-mudas</i>); • Em outubro é eleito, juntamente com P.P.Blonski e K.N.Kornilov, como membro da Comissão Metodológica de Psicologia do Conselho Científico Estatal • Ao retornar do exterior, VIGOTSKI interrompe seu trabalho por conta da doença. Preparava-se para defender a dissertação para obtenção do título de Professor Independente de Instituição de Ensino Superior, mas, por causa da doença, foi liberado da defesa pública e obtém da Comissão de Qualificação, graças às avaliações positivas de K.N.Kornilov e V.M.Fritche sobre seu trabalho, o direito de lecionar nas Instituições de Ensino Superior. • Apesar da doença, VIGOTSKI não deixa de trabalhar, organiza sua monografia em forma de livro “Psicologia da Arte”, que é publicado somente 40 anos depois, em 1965 (p.93-94); • 4 de novembro: o primeiro atestado médico com o diagnóstico de “tuberculose do pulmão direito” (p. 95) • 9 de novembro, VIGOTSKI assina contrato com a editora Lengiz para publicação de “Psicologia da Arte”. Não se sabe os motivos pelos quais PA deixa de ser publicada nos anos 20. • Entre 21 de novembro e 26 de maio de 1926, VIGOTSKI fica internado numa clínica (p. 95); • Primeiro artigo de seu programa de estudo <i>Soznanie kak problema psirrologuii povedenia (Consciência como problema da</i>

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<p><i>psicologia do comportamento</i>) (p. 8);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segundo VIGOTSKI, a crise do subjetivismo foi substituída pela crise do objetivismo (p. 30); • Defende a dissertação <i>Psicologia da arte</i>, publicada somente 40 anos depois (1ª edição em 1965) (p. 60); • VIGOTSKI é enviado por A.V.Lunatcharski ao Congresso Internacional sobre instrução e educação de crianças surdomudas, em Londres, como delegado da RSFSR (Rossiskaia Sovietskaia Federativnaia Sotsialisticheskaia Respublica – República Federativa Socialista Soviética da Rússia). (p. 150-151); • Ao retornar de Londres, tem uma crise da doença e os médicos o enviam para tratamento em sanatório (p. 159); • Aparecem traduzidos para o russo livros dos psicólogos Freud, Koffka, Thorndike (p. 183); • Escreve o prefácio ao livro de Freud <i>Além do princípio do prazer</i> (p. 183); <p>É publicado pela primeira vez na Rússia o livro de F.Engels <i>Dialética da natureza</i> que influenciou os estudos de VIGOTSKI sobre a origem da consciência humana (p. 207);</p>
1926	<ul style="list-style-type: none"> • É publicado o álbum de trabalhos gráficos de A.Ia.Bikovski com introdução de VIGOTSKI • 8 de junho – é declarado inválido do Grupo II; • Até dezembro, o estado de sua saúde é considerado insatisfatório pelos especialistas. (p. 95) • A única notícia feliz nesse ano é a publicação de <i>Psicologia pedagógica</i>. O mesmo livro é reeditado somente em 1991, com introdução de V.V.Davidov; • Pensa e escreve o grande trabalho, que tem um caráter metodológico, denominado por VIGOTSKI <i>O sentido histórico da crise na psicologia</i>. • Organiza um laboratório de psicologia da infância anormal junto à Estação Médico-pedagógica, em Moscou. Durante aproximadamente 1 ano VIGOTSKI foi diretor da Estação, depois trabalhou como consultor científico (p. 115); • De 1926 a 1931 – VIGOTSKI é livre docente; • Entre 1925 e 1926 organiza o laboratório de psicologia da infância anormal em Moscou (p.151); • Foi publicado o livro <i>Psicologia Pedagógica</i>. Mas, seu texto original foi preparado ainda em Gomel, pois, ao preencher o formulário para ingressar no Narcompros, em julho de 1924, VIGOTSKI respondeu à questão sobre publicações com a seguinte anotação: “Breve curso de psicologia pedagógica. Está no GIZ (Gosudarstvennoie Izdatelstvo)”, segundo dados de Lifanova (p.50); • O estudo de Pavlov tornou-se o “ponto de partida” da concepção de Vigotski, descrita em seu primeiro livro

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<p><i>Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)</i>. Iniciando seu caminho na psicologia, declarou sua adesão às tradições de Pavlov (p. 7);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outra crise de tuberculose (p. 26); • Escreve O sentido histórico da crise na psicologia que tem como título inicial <i>O sentido histórico da crise na psicologia</i> (p. 63); • Para VIGOTSKI a metodologia da ciência pode ser criada somente em bases históricas (p.65); • Iarochovski encerra a 1ª fase moscovita de VIGOTSKI (p. 157); • Escreve o prefácio do livro de Thorndike <i>Os princípios da instrução com base na psicologia</i> (p. 183); • Publica anotações sobre o artigo de Koffka <i>Autoobservação e o método da psicologia</i> (p. 183); <p>Pretendia escrever o artigo <i>Obzor sovremennirh psirrologuitcheskikh tetcheni na Zapade (Análise das correntes psicológicas no Ocidente)</i>, mas não conseguiu em função do acúmulo de trabalho no laboratório de estudos da infância difícil. Mas quando teve outra crise da doença, que o levou para o hospital, ocupou-se intensamente desse trabalho que viria a ser sua principal obra metodológica sob o título <i>Istoritcheski smisl psirrologuitcheskogo krizisa (O sentido histórico da crise na psicologia)</i> (p. 185). O trabalho fica inacabado (p. 193);</p>
1927	<ul style="list-style-type: none"> • Termina o trabalho <i>O sentido histórico da crise na psicologia</i>, mas este só foi divulgado para o grande público leitor somente em 1982, quando ocorre a publicação do primeiro volume das Obras Reunidas (p. 100); “Incrível – diz Iarochovski – como VIGOTSKI conseguiu em alguns meses, estando gravemente doente, analisar uma quantidade enorme de fontes” (p. 100); • A partir desse ano, quase todas as pesquisas e estudos mais importantes de VIGOTSKI (fala, pensamento, atenção, memória e outras funções psíquicas) começaram a ser realizadas sob a abordagem de desenvolvimento histórico do psiquismo (p. 103); • Um grupo de jovens estudantes, os mais ativos, da II Universidade de Moscou é convidado por Luria a colaborar com os estudos e pesquisas desenvolvidos por VIGOTSKI (A.V.Zaporjets, L.I.Bojovitch, R.E.Levina, N.G.Morozova, L.S.Slavina). Foram distribuídos os temas: <i>O domínio do movimento</i> a Zaporjets, <i>O papel das operações com sinais durante a reação de escolha</i> a Morozova, <i>O papel planejador da fala</i> a Levina, <i>O desenvolvimento da imitação nas crianças</i> a Bojovitch e Slavina. É nesse momento que se forma a piatiorka. • Escreve o trabalho <i>O defeito e a supercompensação</i>; • Segundo período moscovita: 1927-1931 (p.68); • Ocorre, segundo Iarochovski, uma mudança em seu ponto de vista. O desenvolvimento da psiquê passa a ser o centro de suas buscas científicas (p. 202); • Coordena um ciclo de trabalhos experimentais (p.69);

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 1927 e 1929 desenvolve um grande trabalho experimental com um grupo de colaboradores sobre a psicologia instrumental; (p. 71); • Escreve o prefácio do livro de Leontiev <i>Desenvolvimento da memória</i>, publicado em 1931;
1928	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve o trabalho: “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil”; • Sai o livro VIGOTSKI, L.S. Psirrologuitcheskaia nauka v SSSR. Obchestvennie nauki v SSSR. M.: 1928, s. 30. (p. 6 e 192); • Faz uma análise do estado da psicologia (O sentido histórico da crise na psicologia) (p. 124 – nota de rodapé); • Escreve <i>Instrumentalni metod v pedologii e Problema kulturnogo razvitia rebionka (O método instrumental na pedagogia e O problema do desenvolvimento cultural da criança)</i> (p. 73); • Escreve <i>Pedologuia chkolnogo vozrasta (Pedologia da idade escolar)</i> proibida pelo decreto de 1936. (p. 78); • Estuda A.A.Potiebnia (p. 126); • Rejeita a reflexologia e apoia a reatologia (p. 131); <p>Entre 1928 e 1929, VIGOTSKI demarca uma nova teoria da organização das funções psíquicas humanas e o método adequado de estudar seu desenvolvimento. (p. 213);</p>
1929	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano, recebe convite da Universidade Estatal da Asia Central para lecionar um curso. • 18 de janeiro, na reunião do decanato da faculdade de pedagogia da IIª Universidade de Moscou debateu-se a questão sobre a liberação de VIGOTSKI para a viagem a Tachkent (p. 131); • Em início de abril VIGOTSKI parte com a mulher para uma longa viagem a Tachkent. Trabalha intensamente, há registros de correspondências com Leontiev e Luria. • É criado, tendo por base o laboratório da estação Médico-Pedagógica, em Moscou, o Instituto Experimental de Defectologia do Comissariado do Povo para Instrução (IED). Foi nomeado para o cargo diretor I.I.Daniuchevski. Desde a criação do Instituto até os últimos dias de sua vida, VIGOTSKI foi seu consultor e diretor científico (p.115); • Escreve <i>Os principais problemas da defectologia contemporânea</i>; • Nos anos 30, VIGOTSKI trabalho ativamente no sistema de saúde (de 1929 a 1931), ocupando o cargo de assistente e, posteriormente, de diretor do laboratório da Clínica de Doenças Nervosas Sepp, junto à Iª Universidade de Moscou; • É eleito para a presidência do Conselho Científico Estatal; • IX Congresso Internacional de Psicologia nos EUA. Luria (com 25 anos) apresentou um trabalho preparado em conjunto com V. Pavlov com 80 anos, que estava no Congresso. O tema do trabalho era a análise da <i>fala egocêntrica</i>, ou seja da <i>fala para si</i>, não direcionada ao ouvinte (a ideia do trabalho pertencia a VIGOTSKI e sob sua orientação são criados e desenvolvidos experimentos; além de Luria, participaram A.N.Leontiev, R.E.Levina). Havia mais de 1.000 participantes, a maioria norte-americana. Estava presente ao Congresso o jovem Piaget (p. 20);

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo <i>As raízes genéticas do pensamento e da fala</i> (capítulo 2 do livro <i>Michlenie i retch</i>) (p. 72); • Grande reviravolta, terror ideológico, início das perseguições à escola de VIGOTSKI (p. 76) • Leciona em Tachkent (p.72); • Acontece a expedição ao Uzbeskistan (p. 77). Posteriormente, houve repressão às pessoas que participaram (nota de rodapé p. 77); • Anotações sobre o plano de pesquisas científicas sobre pedologia das minorias nacionais (<i>Pedologuia</i>, nº3); • <i>Pedologuia iunochevskirh vozrastov</i> (proibida pelo decreto de 1936) (p.78); Luria prepara com VIGOTSKI um trabalho a ser apresentado no IX Congresso Internacional de Psicologia. O assunto principal era a fala egocêntrica. Somente Luria viajou para o evento, pois VIGOTSKI estava com a saúde muito debilitada. A autoria do trabalho era de ambos, pois Luria estava realizando trabalho experimental com VIGOTSKI nessa época.
1930	<ul style="list-style-type: none"> • Nasce sua filha Assia. • Começam as críticas ferozes à teoria histórico-cultural por parte de diferentes revistas da área de psicologia e defectologia, assim como por parte de algumas organizações científicas. • É publicado o trabalho <i>Estudos sobre o comportamento</i>. Sai uma resenha sobre esse trabalho e o autor assina somente com as iniciais A.Ch. sem o sobrenome com duras críticas à teoria histórico-cultural (p. 106); • No início da década de 30, trabalha na área de patopsicologia (p. 124); • Dedicar-se aos estudos sobre o desenvolvimento e patologia da fala e do pensamento (p. 124); • Logo no início do ano, é oferecido a VIGOTSKI, Luria, Leontiev e Lebedinski a organização do Departamento de Psicologia da Academia de Psiconeurologia da Ucrânia, em Rharkov. O núcleo do grupo denominado “grupo de Rharkov” é composto por Bojovitch, Zaporjets e Leontiev. Depois, entraram para esse mesmo grupo V.I.Asnin, P.Ia. Galperin, P.I.Zintchenko, G.D. Lukov. O grupo era liderado por A.N.Leontiev que resolveu desenvolver sua própria versão da teoria (p. 128); • Iarochevski não data precisamente, mas diz que o grupo de pesquisadores, liderado por VIGOTSKI, se divide. Leontiev, um dos seus principais colaboradores, torna-se líder do grupo que vai para Rharkov (p. 73); • Desenvolve o método instrumental na psicologia (p. 73) • Escreve <i>Pedologuia podrostka</i> (<i>Pedologia do adolescente</i>), proibido pelo decreto de 1936 (p. 78); • VIGOTSKI não aceitava muita coisa da experiência dos pedólogos e da “tecnologia” do trabalho deles (p.78); • Mudança de alguns de seus colaboradores para Rharkov e suposta ruptura com Leontiev (p. 80-81);
1931	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de fevereiro, VIGOTSKI é nomeado para o cargo de vice-diretor da área científica do Instituto de Proteção da Saúde das crianças e dos adolescentes (p. 127); • Luria inicia seus experimentos no Uzbekistan (até 1932). VIGOTSKI avalia o material obtido, faz algumas críticas, mas em

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<p>cartas a Luria elogia o trabalho realizado (p.111). No entanto, o material sobre esse experimento só é publicado 40 anos mais tarde, por causa das celeumas que se faz em torno do resultado obtido;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve “O coletivo com o fator de desenvolvimento da criança anormal”; • Ingressa na faculdade de medicina do Instituto de Psiconeurologia de Rharkov (cursou somente 3 anos, até sua morte); • Em novembro, é nomeado para o cargo de diretor da cátedra de psicologia genética do Instituto Estatal de formação de quadros do Comissariado do Povo para Saúde da Ucrânia (p. 128-129); • A partir de 1931, VIGOTSKI se torna professor catedrático. • B.G.Ananiev conclama “a retirada da psicologia soviética (...) da história do bolchevismo e dos trabalhos de Stalin, os quais formam o único critério verdadeiro em relação à história da ciência psicológica” (ANANIEV, B.G. <i>O nekotirih voprosarh marksistko-leninskoi rekonstruksii v psirrologuii</i>. Psirrologuia. 1931, n° 3-4, s.332.) Ananiev inaugura a era na psicologia soviética de “combinação” dos trabalhos da psicologia com a ideologia do regime totalitário (pp. 16-17). Suspeita-se que Ananiev tenha lido o trabalho de VIGOTSKI <i>O sentido histórico da crise na psicologia</i>, no qual o autor diz: “Considero um erro a definição da psicologia como marxista, pois deve-se trabalhar para transformá-la em ciência.” (p. 17) • VIGOTSKI escreve <i>A história do desenvolvimento da funções psíquicas superiores</i> (publicada somente em 1960) (p. 73 – nota de rodapé); • Escreve <i>O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança</i> (p. 73); • Em todos os trabalhos desse período, no centro de sua atenção estava o desenvolvimento psíquico da criança (p. 73); • Terceiro período moscovita (1931-1934): passa dos estudos sobre os signos como determinantes dos atos instrumentais para o estudo dos significados desses signos, antes de mais nada dos signos verbais, na vida mental da criança. Os resultados desse período estão registrados no livro <i>Pensamento e linguagem</i> (ditado para uma estenógrafa) (p. 81); • VIGOTSKI falava da demência afetiva, ou seja, dos distúrbios da atividade mental provocados pela fraqueza de seu reforço emocional. Um das principais tarefas que apresentava a si mesmo era a superação do intelectualismo no estudo dos processos intelectuais (há menção a Zeigarnik e o seus estudos sobre as ações) (p. 87-88); • Sem dizer a data certa, Iarochovski diz que Bassov convida VIGOTSKI para dar aulas no Instituto de Pedagogia de Leningrado Guertsen, pois não conseguia trabalho pedagógico em Moscou (p. 93-94); • Morre tragicamente Mirrail Iakovlevitch Bassov (1892-1931) (p. 94);
1932	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do artigo de VIGOTSKI <i>O probleme psirrologuii chizofrenii (Sobre o problema da psicologia da esquisofrenia) em Sovremennie problemi chizofrenii (Problemas atuais da esquisofrenia)</i>. Sovr. Nevropatologuia, psirriatria, psirroguiguiena. 1932, T.1, vip. 8; • É publicado na Rússia o primeiro livro de J.Piaget sobre a fala e o pensamento na criança. VIGOTSKI e seus colaboradores leram o livro. Quando o livro foi traduzido para o russo, VIGOTSKI escreveu um alentado prefácio,

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	<p>praticamente um tratado, que, posteriormente, transformou-se num dos capítulos do livro <i>Michlenie e retch</i> (p. 253);</p> <ul style="list-style-type: none"> • O problema da personalidade preocupava VIGOTSKI bem antes de ela se tornar objeto de uma reflexão científica especial que impulsionou a transição para novas ideias. Seus traços foram demarcados nos manuscritos e estenogramas de palestras que serviam de rascunhos ao livro pensado por VIGOTSKI sobre a psicologia infantil (das idades). Ele trabalhou nisso entre 1932-1934, em paralelo com o livro <i>Michlenie e retch</i>.
1933	<ul style="list-style-type: none"> • VIGOTSKI e o diretor do Instituto Experimental de Defectologia, Daniuchevski, resolvem realizar estudos sobre as crianças com defeitos na fala. No IED havia uma escola-comuna para crianças com problemas de comportamento, para crianças com retardo mental (escola auxiliar), escola para crianças surdas e um departamento clínico de diagnóstico (p.116); • A 23 de dezembro, apresenta um relatório <i>Sobre a questão da dinâmica do desenvolvimento mental da criança normal e da criança anormal</i>. Pedem-lhe uma opinião sobre os testes (p. 123) • Encontro com Lewin, recordações de Lewin (p.89) Em suas recordações, Guita conta como VIGOTSKI traduziu para Lewin;
1934	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano, é oferecido a VIGOTSKI a direção do departamento de psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Há registros de seu entusiasmo com o convite, do planejamento do trabalho que pretendia desenvolver e as pessoas que iria convidar para trabalhar com ele (p.129); • P.I.Razmislov faz críticas num trabalho denominado <i>Sobre a teoria histórico-cultural da psicologia de Vigotski e Luria</i> publicado na Revista <i>Kniga i proletarskajs revoliutsia (O livro e a revolução proletária)</i>, Nº 4 (p. 107); • Os últimos trabalhos de VIGOTSKI são <i>Os problemas de desenvolvimento e de desintegração das funções psíquicas superiores e Psicologia e estudo sobre a localização das funções psíquicas</i>; • Em 28 de abril, foi lido o relatório <i>Os problemas de desenvolvimento e de desintegração das funções psíquicas superiores</i> na Conferência Soviética do Instituto de Medicina Experimental (um mês e meio antes da morte de VIGOTSKI); • A doença se agrava. A 9 de maio, no Instituto de Medicina Experimental da Rússia, trabalhando, VIGOTSKI tem uma hemorragia na garganta; • A 25 de maio, uma segunda hemorragia; • Em junho, foi lido, como tese <i>Psicologia e estudo sobre a localização das funções psíquicas</i> no I Congresso de Psiconeurologos da Ucrânia; • A 2 de junho é hospitalizado. • Apesar do intenso trabalho científico, VIGOTSKI não deixa de lecionar em Moscou, Leningrado e Rharkov. • Pouco tempo antes de morrer, termina de escrever <i>Michlenie i retch</i>. Apresenta algumas teses do livro (p. 136); • No final desse ano é publicado o livro <i>Michlenie i retch</i>. Antes mesmo de receber uma crítica objetiva, entra para o rol dos livros proibidos com o decreto de 4 de julho de 1936. O trabalho é publicado novamente no 2º volume das obras reunidas,

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jzn, deiatelnost e chtrirri k portretu . Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochovski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii . Moskva: URSS, 2007.
	em 1956, pela Academia de Ciências Pedagógicas em Moscou. É publicado também em vários países. A 1ª edição estrangeira é do Instituto de Tecnologia de Massachusets; <ul style="list-style-type: none"> • Na madrugada de 10 para 11 de junho falece (cópia do obituário p. 141); • É enterrado no Cemitério Novodievitchi, em Moscou. • O último relatório de seu programa de trabalho, segundo A.N.Leontiev, teve a duração de 7 h. (p. 14); • A última palestra preparada, mas não proferida, com tema dedicado ao estudo da localização das funções psíquicas superiores no cérebro. (p. 43); • Quando é internado no hospital, leva consigo o livro de W.Shakespeare Hamlet (p.106); • A 11 de junho, falece (p.96) – (recordações de Lipkina);
1935	
1936	<ul style="list-style-type: none"> • Em homenagem aos 40 anos de nascimento de VIGOTSKI foi preparada uma coletânea com artigos de vários psicólogos do Ocidente. Não foi possível publicar e a <i>Resolução sobre a pedologia</i> tornou essa empreitada impossível (p. 18)
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Renè Zazzo lembra em seu livro (vide ano 1989 dessa linha do tempo) a atmosfera ideológica que fez de Vigotski “vítima do isolamento político” e lembra como, em 1937 em Moscou, estava sendo programado o Congresso Internacional de Psicologia que não ocorreu. VIGOTSKI é perseguido, mesmo após sua morte e, segundo Iarochovski, esse ano foi o ano mais terrível de todo o milênio para a Rússia (p.18) • Destaca-se que o primo de VIGOTSKI (David Vigodski) foi preso e morto nos porões do NKVD (Comissariado do Povo das Relações Internas), segundo recordações do escritor Nikolai Zabolotski (p. 18);
1938-1940	<ul style="list-style-type: none"> •
1954	<ul style="list-style-type: none"> • Zazzo é procurado por Leontiev para ajudar a publicar obras de VIGOTSKI no exterior. (p. 19)
1955	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de VIGOTSKI publicados nos EUA (p. 19)
1956	<ul style="list-style-type: none"> • Obras psicológicas reunidas de VIGOTSKI são publicadas na URSS (p. 18-19)
1965	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira edição de <i>Psicologia da Arte</i>. • Primeira edição de <i>Psicologia da arte</i> (p.60);
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda edição de <i>Psicologia da Arte</i> com o anexo <i>A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca</i>. • Psicologia da arte. Moskva: 1968 (p. 33)
1976	<ul style="list-style-type: none"> • Leontiev e Luria publicam na revista <i>Voprosi psirrologi</i>, nº6, p. 86, o artigo <i>Iz stanovlenia psirrologuitcheskirh vzgliadov L.S.Vigotski (Da constituição dos pontos de vista psicológicos de L.S.Vigotski)</i> (p 25).
1982	<ul style="list-style-type: none"> • VIGOTSKI, L.S. Sobranie sotchinenii. M.: Pedagoguika, 1982, em 6 volumes.

Data	Vigodskaja, G.L. e Lifanova, T.M. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost e chtrirri k portretu. Moskva: Academia & Smisl, 1996; Iarochevski, M.G. L.S.Vigotski: v poiskarh novoi psirrologuii. Moskva: URSS, 2007.
	<ul style="list-style-type: none"> • LURIA, A.R. Etapi proidennogo puti. M.: 1982.
1984	<ul style="list-style-type: none"> • BRUNER, J. Vygotsky's Zone of Proximal Development: the Hidden Agenda// Children's Learning in Zone os Proximal Development. San Francisco. 1984. P. 93. (p. 18)
1986	<ul style="list-style-type: none"> • Terceira edição de <i>Psicologia da Arte</i>. • PUZIREI, A.A. Kulturno-istoritcheskaia teoria Vigotskogo i sovremennaia psirrologuia. Moskva. (p. 200);
1987	<ul style="list-style-type: none"> • Como volume adicional às obras reunidas de VIGOTSKI, a editora Pedagoguika publica <i>Psicologia da Arte</i> com posfácio de M.G.Iarochevski. • Depoimento de S.F.Dobkin (amigo de infância de VIGOTSKI) a Iarochevski: "Era difícil alguém exercer alguma influência. Ele tinha convicções próprias e firmes. Mas se alguém o influenciou, foi David Vigodski." (p. 18)
1988	<ul style="list-style-type: none"> • RADZIRROVSKI, L.A. Gamlet psirrologii (Hamlet da Psicologia) IN Psirrologuitcheski jurnal, 1988, n°4, p. 119 (p. 200);
1989	<ul style="list-style-type: none"> • ZAZZO, R. Vygotski [1896-1934]// Enfance. 1989. 1-2; • JARAVSKY, J. Russian Psychology. (p. 165 e 192);
1990	<ul style="list-style-type: none"> • LEONTIEV, A.A. Vigotski L.S. M.:1990.

Algumas informações importantes do livro de G.L.Vigodskaja e T.M.Lifanova

Fontes (documentos, livros e comunicados pessoais) citadas no livro:

1. Transcrição de fita da palestra proferida por S.F.Dobkin na faculdade de psicologia da Universidade de Moscou, em 27 de novembro de 1984;
2. Arquivo Central do Estado (TsGA da RSFSR p. 26);
3. Arquivo familiar de L.S.Vigotski (documentos e correspondência);
4. K.E.Levitin. **Litchnostiu ne rojdaiutsia.** Moskva: Nauka, 1990;
5. Jornais da época;

Instituições em que VIGOTSKI lecionou e desenvolveu pesquisas e estudos (pp. 133-136):

- 1ª Universidade de Moscou – na faculdade de física e matemática e na faculdade de ciências sociais;
- IIª Universidade de Moscou – no departamento de psicologia, pedologia e defectologia da faculdade de pedagogia, hoje essa instituição é a Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou;
- Academia de Formação Comunista Krupskaia;
- Cursos Superiores Científico-Pedagógicos;
- Instituto de Pedologia e Defectologia;
- Instituto de Proteção da Saúde das Crianças e dos Adolescentes;
- IIº Instituto de Medicina de Moscou;
- Conservatório de Moscou, na Faculdade de Pedagogia;
- Instituto de Indústria e Pedagogia Libknerst;
- Instituto de Pedagogia de Leningrado Guertsen;
- Instituto de Formação de quadros do Comissariado do Povo para Saúde da Ucrânia;
- Instituto de Psiconeurologia de Rharokv;
- Instituto de Psicologia Experimental;
- Instituto Experimental de Defectologia;
- Instituto Estatal de Pedagogia Científica;
- Laboratório Psicológico da 1ª Universidade de Moscou;
- Clínica de Doenças Nervosas;
- Laboratório de Conhecimento Artístico Experimental, entre outros;
- Membro da Presidência da Academia de Formação Comunista Krupskaia, no qual dirigia o setor de infância difícil do Comissariado do Povo para Instrução;
- Departamento Cultural da União Regional dos Trabalhadores de Instrução;

- Membro da comissão de disciplinas na IIª Universidade de Moscou;
- Presidente da Associação Russa dos Trabalhadores da Ciência, Arte, Técnica para a colaboração com a construção socialista;
- Deputado da Região Frunzenski do Conselho dos trabalhadores, dos camponeses e dos soldados do exército vermelho, na sessão de Instrução do Povo.

Revistas e publicações, dos conselhos editoriais das quais VIGOTSKI participava:

- “Psicologia”;
- “Pediatria”;
- “Questões da defectologia”.

Algumas informações importantes do livro de M.G. Iarochovski.

- Zeigarnik B.V. – aluna de K.Lewin e tornou-se colaboradora de VIGOTSKI (p.33);
- Um dos manuscritos inacabados foi *O estudo sobre as emoções sob a luz da psiconeurologia contemporânea*. Iarochovski foi o redator das obras reunidas em seis volumes (1982) e incluiu o texto na íntegra no volume seis. Alguns trechos foram publicados, posteriormente, sob diferentes títulos, mas Iarochovski, considerando o caráter inacabado do manuscrito, deixou o primeiro título (p.42);
- Nas páginas de 107 a 111, Iarochovski analisa a obra de VIGOTSKI *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*;
- Iarochovski cita o livro de Ilia Erenburg *Liudi, godi, zhizn (Pessoas, anos, vida)* no qual o autor reconstitui a atmosfera cultural, o estado de espírito das pessoas, suas ocupações, não só em Kiev, mas de toda a intelectualidade da Rússia. VIGOTSKI teve que permanecer alguns meses em Kiev naquele ano (1917), em plena Guerra Civil, pois resolveu acompanhar o irmão (doente de tuberculose) e a mãe em viagem à Criméia para tratamento. (p. 114);

- Carta de recomendação da União dos Trabalhadores de Instrução de Gomel quando surgiu o assunto de transferência para Moscou (em 1924):
 - *“Durante cinco anos L.S.Vigotski lecionou nas escolas de segundo grau, na Escola Técnica de Pedagogia, nas Escolas Técnicas Profissionais para adultos do Gubpolitprosvet (Gubernski Politiko-Prosvetitelni Otdel – Departamento Regional Político-Instrucional), nos cursos de Sotsvos (Sotsialisticheskogo vospitania – Educação Socialista) de preparação dos trabalhadores escolares, na Rabfac (Rabotchi Facultet – Faculdade de Trabalhadores) e escolas. Na Rabfac e nas escolas o camarada Vigotski lecionava língua russa e literatura, nas Escolas Técnicas de Pedagogia e nos cursos lecionava lógica e psicologia (geral, infantil e experimental) e no conservatório lecionava estética e história da arte. Por sua iniciativa e esforços foi organizado o gabinete de psicologia que desenvolveu amplamente estudos dos escolares e das crianças de orfanatos. Ao mesmo tempo, o camarada Vigotski desempenhava a função de psicólogo-consultor de uma das escolas. L.S.Vigotski revelou-se um dos mais ativos trabalhadores da Dom Soiuz (Casa da União) Regional, palestrante permanente sobre as questões da psicologia materialista, sobre questões gerais da pedagogia e métodos de lecionar literatura. A união considera seu curso de Psicologia pedagógica o mais valioso em seu trabalho. Ele foi ministrado nos meses de verão nos cursos para professores rurais e nos cursos dos professores da estada de Ferro do Ocidente. Pelo seu trabalho pedagógico Vigotski é uma dos divulgadores da atual pedagogia marxista.”* (Documento encontrado por T.M.Lifanova – co-autora de Guita Lvovna da biografia de VIGOTSKI) (p.116);
- Iarochovski nas páginas de 139 a 146 fala da defectologia nos trabalhos de VIGOTSKI;
- Analisa o que é arte para VIGOTSKI (p. 159);
- Apesar de A.N.Leontiev, das palavras de VIGOTSKI, afirmar que na *Psicologia da arte* o autor resumir seus trabalhos entre 1915 a 1920, Iarochevki considera que o autor não resume, mas os revê radicalmente. Basta comparar as duas versões de

Hamlet. Iarochevki defende a tese de que há diferenças gritantes entre o manuscrito sobre Hamlet (escrito quando VIGOTSKI era jovem, em 1917) e o capítulo incluído, com o mesmo título, no livro *Psicologia da arte*. (p. 160);

- Análise do livro *Psicologia da arte* (p. 159-182);
- Análise do trabalho *O sentido histórico da crise na psicologia* nas páginas de 186-195;
- O capítulo intitulado *O destino da palavra na vida do pensamento e o caminho para o conhecimento* (p. 238-256) merece atenção especial. Não traz muita informação de datas, mas analisa o desenvolvimento das ideias de VIGOTSKI no livro *Michlenie e retch*;
- Iarochevski cita M.O.Gerchenzon que escreveu na coletânea Verri: “A atividade da consciência deve estar direcionada para dentro, para a própria personalidade e deve ser livre de qualquer ideia preconcebida, de qualquer tendência estranha, impostas pelas tarefas externas da vida.” (p.262).

Anexo 8

TUNES, E. e PRESTES, Z. *Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado*. IN **Cadernos de Pesquisas**. V. 39. n° 136. P. 285-314, jan./abr. 2009.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100014&lng=pt&nrm=iso

Anexo 9

Artigo 1

CIÊNCIA E CULTURA 38 (10) Outubro de 1986

1721

ENSINO DE CONCEITOS EM QUÍMICA.**I. MATÉRIA: EXEMPLO DE UM SISTEMA DE CONCEITOS CIENTÍFICOS****MÁRIO TOLENTINO¹, ROBERTO RIBEIRO DA SILVA¹, ROMEU C. ROCHA-FILHO¹ e ELIZABETH TUNES²**, Universidade Federal de São Carlos³.

Recebido em 9/5/1986

Aceito para publicação em 16/6/1986

ABSTRACT. *Teaching of concepts in chemistry. I. Matter: example of a system of scientific concepts.* In this article, a system of chemical concepts – the one related to matter – and the reasons that justify its choice and the definitions on the conceptual terms, is described, starting from the differentiation between scientific and everyday concepts. At the same time, the logic of the system as well as its psychological implications to student learning processes is described. Additionally, the proposed concept system is compared to others usually found in textbooks.

RESUMO. Neste artigo, descreve-se um sistema de conceitos científicos – o referente a matéria – e são apresentadas as razões que justificam a escolha e a definição dos termos conceituais, partindo-se da diferenciação entre conceitos científicos e cotidianos. São feitas considerações a respeito da lógica do sistema, bem como das suas implicações psicológicas para a aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, o sistema conceitual proposto é comparado com outros comumente encontrados em livros didáticos.

Dados descritos na literatura mostram que existem problemas graves e complexos relativos ao ensino de química no 2º grau. Por exemplo, num trabalho relatado por Nogueira *et al.* (1), esboçou-se o seguinte diagnóstico:

“De um modo geral, com relação à disciplina química na região de São Carlos, os resultados obtidos neste trabalho podem ser resumidos pelas afirmações seguintes: aprendizagem reduzida ou praticamente nula; aprendizagem lenta; aprendizagem restrita a objetivos de baixo nível cognitivo, os alunos não relacionam os conteúdos entre si; pequena retenção do aprendido; interesse reduzido ou nulo dos alunos pela disciplina; altos índices de reprovação, abandono, ou aprovação dos alunos sem aproveitamento suficiente”.

Dentre as afirmações acima, chama a atenção

aquela que se relaciona ao desenvolvimento de processos psicológicos nos alunos: “aprendizagem restrita a objetivos de baixo nível cognitivo; os alunos não relacionam os conteúdos entre si”. Provavelmente, isto decorre da forma em que os conteúdos são organizados e apresentados aos alunos. Assim, vê-se, claramente, a necessidade de se fazer uma análise crítica do conteúdo da química que está sendo ensinado. Por exemplo, um exame rápido de alguns livros didáticos comumente adotados para o ensino de química no 2º grau permite verificar que os conceitos não são tratados adequadamente; as definições dadas não possibilitam aos alunos relacionar os conteúdos entre si. É de se esperar, portanto, que estes fiquem prejudicados quanto ao desenvolvimento de processos psicológicos complexos.

O trabalho aqui relatado faz parte de um projeto de pesquisa no qual se propõe a produção de material para o ensino de conceitos em química. No entanto, face ao que foi exposto, não se poderia deixar de, anteriormente à produção de qualquer material de ensino, realizar uma análise crítica.

1. Departamento de Química.

2. Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação.

3. Caixa Postal 676, 13560, São Carlos, SP.

ca de cada um dos conceitos a serem abordados. Posteriormente, com a aplicação deste material, pretende-se analisar e descrever como se processa a aquisição de conceitos científicos pelos alunos.

Neste artigo, relata-se um sistema de conceitos químicos — o referente a matéria — bem como apresentam-se as razões que justificam a escolha e a definição dos termos conceituais.

CONCEITOS CIENTÍFICOS E CONCEITOS COTIDIANOS

Face aos objetivos enunciados e, em vista da diversidade de termos normalmente definidos como conceitos químicos por professores e profissionais da área de química, cabe esclarecer, de imediato, a seguinte questão:

Que características deve conter a definição de um termo para que ele possa ser considerado um conceito científico?

Segundo Vygotsky (3), "um conceito abrangido por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados da palavra evoluem. Quando uma nova palavra é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início, a palavra é uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, ela é substituída por generalizações de tipos superiores — um processo que no final conduz à formação de conceitos verdadeiros. O desenvolvimento de conceitos, ou significados de palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, a habilidade para comparar e diferenciar. Não é possível que estes processos psicológicos complexos sejam dominados prontamente — como resultado de uma única aprendizagem inicial".

Segundo este mesmo autor, as condições sob as quais os conceitos se formam são, de um modo geral, bastante diversas, dependendo de se eles se originam de instrução escolar formal ou de experiência cotidiana do indivíduo. As diferentes origens levam, certamente, a cursos de desenvolvimento também diversos, desde o início até à sua forma final. Na medida em que a formação dos conceitos científicos, em oposição à dos conceitos cotidianos, tem sua origem na instrução escolar formal, esta se apresenta como uma excelente oportunidade de se estudar a relação entre o ensino e a aquisição de tais conceitos.

A diferença psicológica fundamental entre os conceitos cotidianos e os científicos está no fato de que estes organizam-se num sistema hierárquico de inter-relações. Assim, se um conceito é um ato de generalização, a relação entre conceitos é uma relação de generalização. É nesse sentido, portanto, que o ensino de conceitos científicos liga-se ao desenvolvimento de processos psicológicos complexos: quando se opera com eles, há necessidade de se centrar a atenção sobre o próprio ato de pensamento. Diferentemente, os conceitos cotidianos exigem apenas que se focalize o objeto ao qual se referem.

Desse modo, um sistema de conceitos científicos deve se caracterizar por apresentar uma hierarquização de conceitos, segundo sua abrangência, orientando-se dos mais abrangentes para conceitos subjacentes, menos abrangentes, com relações de subordinação bem definidas. Conseqüentemente, sempre que no sistema conceitual ocorre uma decomposição de um conceito mais abrangente em outros menos abrangentes, estes últimos devem ser necessariamente excludentes. O não atendimento a estas características leva a incoerências, como será mostrado a seguir.

UMA PROPOSTA DE SISTEMA CONCEITUAL PARA MATÉRIA

Para ilustrar como se proceder à análise de conceitos com vistas à proposição de um sistema conceitual, levando em conta as características próprias de conceitos científicos, optou-se por relatar, inicialmente, o sistema conceitual referente a matéria. Esta escolha se fundamenta no fato de que este sistema permite a apreensão de qual é o objetivo de conhecimento da química.

Matéria, juntamente com energia, é um dos sistemas conceituais de outro mais abrangente, o de universo (Fig. 1), dentro de cujo contexto deve ser inicialmente apresentada e definida. O sistema conceitual de energia é um dos objetos de conhecimento da física e, por isto, não será aprofundado.



Fig. 1. O sistema conceitual de universo.

Nas Fig. 2 e 3 são mostrados dois sistemas conceituais referentes a matéria, comumente encontrados em livros didáticos.



Fig. 2. Um dos sistemas conceituais de matéria comuns em livros didáticos.



Fig. 3. Outro dos sistemas conceituais de matéria comumente encontrados em livros didáticos.

Um exame dos dois sistemas apresentados permite verificar que, na verdade, em ambos, há uma associação de dois sistemas conceituais de matéria, um que se refere à sua *natureza* (substâncias simples e compostas) e outro às suas *formas de apresentação* (homogeneidade e heterogeneidade).

Esta associação leva a problemas, como será demonstrado a seguir. Conforme já se disse anteriormente, um sistema de conceitos científicos supõe uma hierarquia de conceitos com relações precisas de subordinação, de tal modo que os conceitos pertencentes a um mesmo nível de abrangência (ou de generalidade) sejam mutuamente excluídos. Esta característica essencial de qualquer sistema conceitual lógico não é cumprida pelos sistemas ilustrados nas Figs. 2 e 3. Por esta razão, tais sistemas induzem incoerências como:

a) no sistema conceitual mostrado na Fig. 2, pode-se concluir que substâncias simples e compostas só ocorrem para um tipo de matéria homogênea, as substâncias puras; b) no sistema con-

ceitual mostrado na Fig. 3, estas substâncias só ocorrem para um tipo de matéria, as substâncias puras; conseqüentemente, os conceitos menos abrangentes de substâncias simples e compostas não estariam contidos nos conceitos mais abrangentes de misturas homogênea e heterogênea.

Vê-se, portanto, que os conceitos abrangidos pelos sistemas mencionados são tratados como conceitos cotidianos, na medida em que direcionam a atenção apenas para o objeto ao qual os conceitos se referem e não para o próprio ato de pensamento; as relações de subordinação entre os diversos níveis de abrangência dos conceitos não atendem aos requisitos lógicos mencionados.

A maioria dos sistemas conceituais referentes a matéria, encontrados nos livros didáticos, apresenta as características dos que foram aqui ilustrados. Deste modo, constatou-se a necessidade de se estabelecer e definir termos conceituais relacionados a matéria que permitissem a configuração de um sistema conceitual científico. Este sistema é mostrado na Fig. 4. A seguir, para cada um dos conceitos que fazem parte deste sistema, propõe-se os seguintes enunciados:

Matéria: Tudo aquilo que, no universo, ocupa lugar no espaço.

Substância: Porção de matéria que tem um e somente um tipo de constituinte.

Substância simples: Tipo de substância cujos constituintes têm um e somente um tipo de componente.

Substância composta: Tipo de substância cujos constituintes têm mais de um tipo de componente.

Metais: Tipo de substância simples cujos constituintes são os próprios componentes e interagem entre si não-direcionalmente.

Ametais: Tipo de substâncias simples cujos constituintes podem ou não ser os próprios componentes e estes interagem entre si direcionalmente.

Gases raros: Tipo de substância simples cujos constituintes são os próprios componentes e não interagem entre si.

Compostos iônicos: Tipo de substância composta cujos componentes ou grupos de componentes apresentam cargas elétricas.

Compostos metálicos: Tipo de substância composta cujos componentes não apresentam carga elétrica e interagem entre si não-direcionalmente.

Compostos covalentes: Tipo de substância composta cujos componentes não apresentam carga elétrica e interagem entre si direcionalmente.

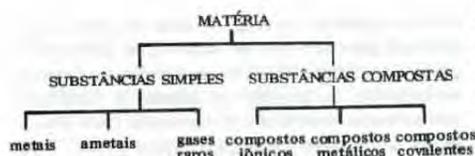


Fig. 4. O sistema conceitual proposto para matéria, segundo seus tipos.

Cabe esclarecer o que se entende por componente e por constituinte. Assim, considera-se aqui que "componentes são as entidades materiais das quais os constituintes são feitos" e "constituintes são as entidades materiais das quais as substâncias são feitas". Estas definições seguem linha de conceituação usada por Pauling (2).

É importante ressaltar uma característica fundamental do sistema conceitual proposto, qual seja: seus enunciados conceituais permitem estabelecer com precisão as inter-relações entre os conceitos. Em outras palavras, é possível identificar claramente as relações de generalização. Por exemplo, metais são definidos como um "tipo de substância simples que...". Já substância simples é definida como um "tipo de substância cujos...". Por sua vez, substância é definida como uma "porção de matéria que...", e matéria é "tudo aquilo que, no universo...".

Vê-se, desse modo, que o sistema proposto exige, ao se operar com ele, que se focalize o próprio

ato de pensamento, condição essencial para que se promova, nos alunos, o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, tais como abstração e habilidade para comparar e diferenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optou-se, inicialmente, por aprofundar o sistema conceitual que se refere aos tipos de matéria porque ele conduz à conceituação de química como ciência e de qual o seu objeto de estudo, isto é, as substâncias (química: ciência das substâncias). Tal opção explica, também, porque os enunciados relatados para os conceitos que fazem parte do sistema proposto não aludem a propriedades físicas, pois isto implicaria a necessidade de se trabalhar com conceitos que não são objeto da química.

A partir da elaboração desse sistema de conceitos específicos, em continuação, analisar-se-ão e definir-se-ão outros que serão oportunamente apresentados. Além disto, pretende-se, fundamentando-se nos sistemas elaborados, produzir textos e material didático para o ensino dos sistemas descritos.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio recebido para o desenvolvimento deste projeto por parte da CAPES (PI - 249/PADCT - 27/85) e do CNPq (40.2324/85).

REFERÊNCIAS

1. Nogueira, J.C., Silva, R.R., Rocha Filho, R.C., Hartwig, D.R., Dal Pian, M.C., Tunes, E., De Rose, J.C.C., Bori, C.M. e De Rose, T.M. 1981. Descrição de problemas de desempenho de professores de química do 2º grau na região de São Carlos, São Paulo. *Química Nova*, 4: 44-48.
2. Pauling, L. 1951. *College chemistry: an introductory textbook of general chemistry*. São Francisco, W.H. Freeman, p. 18.
3. Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. Nova Iorque, MIT Press/John Wiley, p. 83.

EDUCAÇÃO

ENSINO DE CONCEITOS EM QUÍMICA. III. SOBRE O CONCEITO DE SUBSTÂNCIA

Romeu C. Rocha-Filho, Mário Tolentino, Roberto Ribeiro da Silva,
Elizabeth Tunes e Emilio Carlos Poderoso de Sousa.

Universidade Federal de São Carlos, C. Postal 676, 13560 - São Carlos (SP)
Escola Estadual de 2º Grau "Dr. Alvaro Guião", Av. São Carlos, 2190, 13560 - São Carlos (SP)

Recebido em 30/3/88

ABSTRACT

A system of chemical concepts related to types of substances constituents and the philosophical assumptions which substantiate the definition of the conceptual terms are described. Considerations on the encompassment of the concept of constituent and its importance as unit of analysis for the science of chemistry are made.

INTRODUÇÃO

Se se proceder a uma análise dos conceitos químicos ensinados no 2º grau, verificar-se-á que eles são apresentados aos alunos como conceitos cotidianos e não como conceitos científicos. Isto porque eles são organizados de um modo que ou não estão definidas claramente as relações interconceituais de subordinação, supra-ordenação e coordenação ou os conceitos não configuram classes exaustivas e mutuamente excludentes. Conforme Vygotsky¹, a apresentação dos conceitos num sistema hierárquico, com estrutura lógica bem definida, é condição muito importante para o desenvolvimento psicológico do pensamento categorial.

Faz-se, por isto, necessário o exame dos conceitos básicos de Química ensinados no 2º grau. Realizando-o, chegou-se inicialmente, à proposição de que o conceito de matéria, do ponto de vista da Química, comporta pelo menos dois sistemas conceituais diferentes: um referente à sua natureza² e outro às suas formas de apresentação³. O primeiro destes sistemas conceituais permite apreender o objeto de conhecimento da Química, as substâncias. O segundo permite, por sua vez, caracterizar a Química como ciência experimental das substâncias.

Propôs-se, então, um novo enunciado para o conceito de substância, qual seja: "porção de matéria que tem e somente um tipo de constituinte"⁴; também explicitou-se que assim como as substâncias são feitas de constituintes,

Dando continuidade à análise já iniciada^{2,3}, neste artigo relata-se o resultado do exame realizado sobre o conceito de constituinte, apresentando um sistema conceitual para substância, referente, essencialmente, à natureza dos constituintes das substâncias.

OS CONSTITUINTES DAS SUBSTÂNCIAS

Antes de apresentar o sistema conceitual mencionado, cabe esclarecer o ponto de vista filosófico-analítico adotado na sua elaboração. Tratava-se de especificar a *unidade* que dá identidade a uma substância, isto é, a entidade que a caracteriza enquanto tal. Definir uma substância simplesmente pelos átomos nela existentes significaria adotar o pressuposto de que as características essenciais de uma substância resultam do somatório das características dos átomos que a compõem. É o arranjo particular de átomos que se constitui numa unidade, substantivamente diferente e irreduzível às propriedades de cada átomo. Este arranjo, aqui denominado de constituinte, é a entidade que identifica inequivocamente a substância e se define, do ponto de vista epistemológico, como a unidade analítica da Química, a ciência das substâncias.

Portanto, esta é uma opção que privilegia a análise pela unidade, em detrimento da análise pelas partes. Entende-se por unidade o produto da análise que representa a substância (o todo) e que se dividida resulta em outra entidade que não mais representa a substância^{4,5}.

O conceito de constituinte é importante para a ciência Química, admitindo-se que há níveis de organização que devem ser reconhecidos no estudo da matéria. Isto é o que está evidenciado nas definições dos conceitos pertinentes ao sistema conceitual de matéria quanto à sua natureza², no qual são explicitados níveis de organização da matéria: a matéria é feita de substâncias, estas são feitas de constituintes e estes, por sua vez, de átomos. Desse modo, o termo substância não poderia ser conceitualmente definido como sendo uma porção de matéria que contém átomos. Embora

peior entidade que mantém a identidade da substância enquanto tal. Dizer que a substância é composta de átomos é referir-se a uma de suas características, mas não àquilo que lhe dá identidade.

Considere-se o seguinte exemplo. Adotando-se o ponto de vista de que são os átomos simplesmente que dão identidade, individualizam a substância, é-se forçado a concluir que oxigênio (O_2) e ozônio (O_3) são uma mesma substância (ambas são feitas de átomos de oxigênio). No entanto, sabe-se que são substâncias diferentes; suas propriedades químicas diferem entre si, bem como, por exemplo, são diferentes seus efeitos nos seres vivos. Assim, supor que conjuntos diferentes de átomos (contendo 2 e 3 átomos) diferenciam as duas substâncias é aceitar a idéia de que são a entidade O_2 e a entidade O_3 que identificam cada uma delas, isto é, são seus constituintes que lhes conferem identidade. É importante também ressaltar que as diferenças fundamentais entre estas duas substâncias são qualitativas. Isto é, não se pode dizer que a substância oxigênio (O_2) tem uma vez menos propriedades que a substância ozônio (O_3). Na verdade, a substância oxigênio tem outras.

OS DIFERENTES CONSTITUINTE DAS SUBSTÂNCIAS

Admitindo-se como necessária a noção de constituinte para identificar as substâncias e, analisando-se diversos exemplos de substâncias — moleculares ou não — foi possível organizar o sistema conceitual mostrado na Figura 1.



Figura 1. Sistema conceitual proposto para substância, segundo os tipos de seus constituintes.

Com base nas definições dadas a cada conceito pertinente ao sistema, pode-se depreender as relações interconceituais de subordinação e coordenação existentes entre eles. A seguir são apresentadas as definições de cada um dos conceitos envolvidos no sistema ora apresentado.

SUBSTÂNCIA: Porção de matéria que tem um e somente um tipo de constituinte.

CONSTITUINTE: Conjunto de átomos que caracteriza uma substância particular.

CONSTITUINTE MOLECULAR: Tipo de constituinte que, na substância, tem existência independente.

CONSTITUINTE AMOLECULAR: Tipo de constituinte que, na substância, é indistinguível, sendo definido por uma relação mínima entre átomos e/ou grupos de átomos.

CONSTITUINTE AMOLECULAR IÔNICO: Tipo de constituinte amolecular no qual há átomos e/ou grupo(s) de átomos positivamente carregados e átomos e/ou grupo(s) de átomos negativamente carregados.

CONSTITUINTE AMOLECULAR NÃO-IÔNICO: Tipo de constituinte amolecular no qual cada átomo é eletricamente neutro.

DISCUSSÃO

Analisando-se o sistema conceitual apresentado na Figura 1, vê-se que existem dois grandes grupos de constituintes, os moleculares e os amoleculares. Os constituintes amoleculares identificam-se com o que é comumente denominado de fórmula unitária, enquanto que os moleculares com o que é conhecido como molécula.

Mas, qual a necessidade do conceito de constituinte? Por que simplesmente não manter o procedimento usual de se falar somente em molécula e fórmula unitária? Na verdade, conforme já discutido anteriormente^{2,3}, conceitos científicos pressupõem a existência de um sistema conceitual com relações de subordinação e coordenação logicamente bem definidas. Ocorre que o conceito de constituinte abstrai o que há de essencialmente comum entre moléculas e fórmulas unitárias, isto é, o fato de ambas serem entidades que caracterizam substâncias particulares. Dispondo-se, então, de tal conceito mais geral, algumas definições equivocadas encontradas em livros didáticos podem ser evitadas. Por exemplo, não é incomum uma definição tal como "substâncias puras são formadas por moléculas quimicamente iguais entre si". Este tipo de definição engendra um equívoco no aprendiz, que é de induzir-lhe o raciocínio de que toda substância pura é feita de moléculas. Na realidade, neste tipo de definição o termo "moléculas" deveria ser substituído pelo termo mais geral "constituintes", como a definição requer. Adicionalmente, cabe ressaltar que a expressão "substância pura" é redundante, na medida que substância caracteriza-se como uma porção de matéria formada por apenas um tipo de constituinte; o adjetivo "pura" é dispensável, já que o que poderia ser tido como "substância impura" nada mais é do que um material³.

Em outras palavras, no sistema conceitual ora proposto, os conceitos de constituinte amolecular e molecular coordenam-se entre si, tendo, portanto, o mesmo nível de generalidade. Além disto, ambos apóiam-se num conceito supraordenado que é o de constituinte. Estes fatos têm implicações psicológicas importantes para o ensino. Ambos os conceitos pressupõem o domínio, pelo aprendiz, da noção de *constituinte* das substâncias. Ao mesmo tempo, pelo fato de se coordenarem, a sua apreensão depende da capacidade psicológica de diferenciação (ou discriminação) e, por isto, eles devem ser ensinados simultaneamente, já que se referem a classes de fenômenos mutuamente excludentes.

O ponto de vista de que há níveis de organização da matéria, sendo que um deles diz respeito àquilo do que

as substâncias são feitas (aqui denominados de "constituente", mas que poderia ter qualquer outra denominação, se julgada mais apropriada), está na linha daquele exposto por Theobald⁵. Segundo esta linha de raciocínio, o estudo dos átomos tem sentido para o químico apenas quando esses são concebidos do "ponto de vista do constituinte", isto é, como parte destes. Os átomos no constituinte têm significado dentro deles, em relação a outros átomos.

Finalmente, também ao se admitir que existem níveis de organização que devem ser reconhecidos no estudo da matéria, evidencia-se que há níveis qualitativamente diferentes: uns afetos ao macroscópico e outros ao microscópico. Assim, ao se definir substância como "uma *porção de matéria* que..." faz-se uma referência explícita a algo concreto do mundo físico, localizando este conceito no macroscópico. A substância é uma parte do mundo físico macroscópico com o qual o químico trabalha; portanto, algo acessível aos sentidos. Já o conceito de constituinte, definido como "menor conjunto de átomos que..." está afeto ao microscópico, não sendo, portanto, diretamente acessível aos sentidos. Imaginando-se uma escala de graus de abstração, pode-se dizer que o conceito de substância é mais concreto que o de constituinte, e o de átomo o mais abstrato dos três. O conceito de constituinte é de nível intermediário, na medida que se subordina ao de substância. Daí ser recomendável que o ensino destes conceitos iniciasse pelo de substância e encerre-se pelo de átomo, o contrário do que às vezes se encontra em livros didáticos.

A análise de conceitos e de sistemas conceituais tal como a que aqui se descreveu é um passo muito importante, anterior à elaboração de textos e proposição de atividades para o ensino dos conceitos⁶. Tendo-se estabelecido o sistema conceitual (os conceitos e suas relações lógicas) pode-se, então, a partir da análise da complexidade de cada conceito, iniciar o trabalho de feitura dos procedimentos didáticos.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Aécio P. Chagas agradece-se por ter chamado a atenção ao artigo de Theobald. À CAPES/PADCT agradece-se o apoio financeiro recebido para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Vygotsky, L.S.; "*Pensamento e Linguagem*", Editora Antídoto, Lisboa (1979), cap. 6.
- ² Tolentino, M.; Silva, R.R. da; Rocha-Filho, R.C.; Tunes, E.; *Ci. e Cult.* (1986) 38, 1721.
- ³ Silva, R.R.; Rocha-Filho, R.C.; Tunes, E.; Tolentino, M. *Ci. e Cult.* (1986) 38, 2028.
- ⁴ Ref. 1, Cap. 1.
- ⁵ Theobald, D.W.; *Chem. Soc. Rev.* (1976) 5, 203.
- ⁶ Finley, F.N.; *Sic. Educ.* (1981) 65, 513.

Anexo 10

Entrevista com Guita Lvovna Vigodskaja

Moscú, 9 de novembro de 2007

- Você não está em Moscú pela primeira vez? – perguntou-me Guita Lvovna assim que entramos no cômodo em que nos aguardava para o encontro marcado. O grupo estava ansioso com a expectativa do encontro. Todas nós - Elizabeth Tunes, Tereza Mudado, Elisângela Peraci, Patrícia Pederiva e eu, Zoia Prestes, ainda não acreditávamos muito que estávamos diante da filha de Lev Semionovitch Vigotski.

- Não – respondi - morei aqui 15 anos.

- Fala muito bem o russo, aliás, parece russa – disse-me Guita um pouco desconfiada.

- Não, sou brasileira, mas me sinto muito russa, passei aqui parte da minha infância e juventude.

- Mas suas colegas não falam, não é mesmo? Isso é maravilhoso, você acompanhar as pessoas que não falam uma palavra da nossa língua e trazê-las para conhecer nosso país. Sabe, numa certa época, há muito tempo... Não faz mal já começar um relato? – perguntou Guita, iniciando a nossa entrevista.

- Não, pelo contrário, estamos muito felizes e curiosas, esperamos muito por esse dia.

Guita: Houve um Simpósio, em um país da Escandinávia. Lá, estava uma pessoa, vocês devem conhecer pelas leituras, Davidov (Vassilii Vassilievitch), não sei se estava sozinho ou não. Aproximou-se dele um cientista holandês, René van der Veer, eu conheço bem esse nome, pois ficamos muito amigos. Então, ele se aproximou de Davidov com algumas perguntas. Davidov era uma pessoa muito arisca e foi ele quem me contou essa história. Então, me disse que respondeu às perguntas de René, mas depois disse: “O senhor não vai entender nada, tem que ler Vigotski no original.” René, então, respondeu a ele: “Daqui a um ano vou ler Vigotski no original russo”. Um ano ou um ano e meio depois, Davidov telefonou-

me dizendo: “Imagina René van der Veer está em Moscou. Já está falando russo e quer muito encontrá-la”. Não me lembro das circunstâncias, mas não tinha como recebê-lo em minha casa. E fiquei pensando o que fazer. Então, Davidov me disse: “Ele vai à minha casa, venha também. Faremos o encontro aqui”. Peguei umas fotos e alguns documentos, pois ainda não tinha meu livro, e fui. Assim, conheci René van der Veer e ficamos amigos. Posteriormente, ele me visitou em minha casa. Quando casou-se, veio me apresentar sua mulher, eu fui a primeira a saber que estavam esperando um filho, me convidaram para o batizado, me manda fotos de seus filhos. E, há pouco tempo, alguém, acho que foi uma pessoa da Suíça, me transmitiu um recado dele: que se lembrava muito de mim, que o menino já estava com 16 anos e o outro com 14. Eu fiquei impressionada. Há muito tempo não o vejo e a última vez que nos encontramos foi na Dinamarca. Ele já escreveu vários livros sobre Vigotski (três, eu acho).

Zoia: Nós preparamos algumas perguntas e gostaríamos que respondesse, por favor.

Guita: Vou tentar.

Zoia: Obrigada. Algumas fontes estrangeiras dizem que não existiu a *troika* – Luria, Vigotski e Leontiev. A senhora acha que ela não existiu?

Guita: Como não existiu?... Posso mostrar isso em Luria e até mesmo Leontiev não negava isso, só mais no final. Existiu a *troika*, eles encontravam-se na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época, era um quarto só e a família, composta por 4 pessoas, vivia lá. Mas, os encontros aconteciam lá e tudo diante dos meus olhos. Eu adormecia ouvindo a conversa deles, me deitava às 8 e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a *troika* transformou-se em *vosmiorka* (octeto).

Zoia: Quem eram os componentes da *vosmiorka*?

Guita: Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Ievgueniévna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. Era a *vosmiorka*. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, cada um desses membros (até mesmo os estudantes)

recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e nas reuniões da *vosmiorka* cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e planejava-se os próximos passos. Portanto, a *troika* existiu sim, eu garanto.

Zoia: Quanto tempo os três trabalharam juntos até a partida de Leontiev para Rharkov?

Guita: Leontiev foi, mas voltou. Lev Semionovitch ia a Rharkov constantemente. Então, o trabalho, num certo sentido, não foi interrompido. Depois, o quinteto de estudantes se separou. Bojovitch ficou em Rharkov por um curto espaço de tempo, depois foi para Poltava e trabalhou lá muitos anos. Alguém foi para Kursk. Natalia Grigorievna Morozova me contou que trabalhou em algum lugar na região de Nijni Novgorod e, posteriormente, na Sibéria. Depois... Bem, mas quando estavam nessas cidades, isso Morozova me contou, eles trabalhavam aos sábados, domingos e feriados para acumular dias de folga e poder viajar para Moscou onde passavam alguns dias e lá relatavam o que tinham feito, recebiam outras tarefas e discutiam juntos vários assuntos. Então, de fato, trabalharam praticamente até a morte de Vigotski, que ocorreu em 1934. Portanto, a *troika* existiu praticamente desde 1924 até 1934. E os dois, Leontiev e Luria, estiveram no enterro de Vigotski, eu me lembro muito bem. Estiveram também Elkonin, Levina Lidia Abramovna, Fradkina – uma pessoa muito interessante que estudava a brincadeira. Eu garanto, a *troika* existiu com certeza.

Zoia: A senhora escreveu seu livro antes de encontrarem a carta que Leontiev escreveu para Vigotski. A senhora leu a biografia de Leontiev?

Guita: Eu não posso comentar a carta de Leontiev, mas o que eu escrevi é verdade. Ele (Leontiev) parou de frequentar a nossa casa em 1933. Lembro-me que, em 1947, nós passávamos muita necessidade com a minha mãe e tinha sido organizada a Academia de Ciências Pedagógicas. E Aleksandr Romanovitch Luria, que era mais próximo de nós e preocupado com a nossa sobrevivência, havia resolvido que a Academia deveria comprar o arquivo de Vigotski. Então o arquivo deveria ficar num lugar decente e nós receberíamos algum dinheiro para que a minha mãe pudesse nos manter, a mim e à minha irmã. Mas, para comprar o arquivo eram necessárias opiniões de dois acadêmicos. Um era Luria e ele já tinha dado o seu parecer. E o segundo foi Leontiev que Luria levou à nossa casa. Eu me lembro muito bem. Sabe, algumas coisas a gente se lembra muito bem, visualmente.

Lembro-me como ele entrou, nossa casa tinha um corredor comprido, diante da entrada, na sala, ele parou constrangido e minha mãe virou-se para ele e perguntou: “Aleksei Nikolaievitch, o senhor se lembra de há quantos anos não vem aqui?” Ele não respondeu nada, era uma pessoa difícil... Meu professor Zaporjets, que gostava muito dele, compreendeu isso e comentou comigo: “Liocha não é mais o mesmo”.

Zoia: Mas, ele era uma pessoa difícil em que sentido?

Guita: Em suas próprias avaliações, na superavaliação dos fatos. Por isso, não quero comentar a carta. Mas, é verdade tudo o que escrevi, não escrevi nada que não tenha sido confirmado. E eu conversei sobre isso com a minha mãe, perguntei a ela: “Mãe, o que aconteceu?” E ela me contou que aconteceu essa história, que ele escreveu uma carta para Luria, dizendo que Vigotski era o “ontem”. Então, Luria, sem pensar, respondeu sim para ele e, depois, pensou melhor, correu até Vigotski (que estava doente naquela época) e contou tudo a ele. É claro que isso não elevou o ânimo de Vigotski, mas tinham sido colocados os pontos nos “is”. Além disso, no enterro de Lev Semionovitch. (...) Hoje em dia, nos velórios é tudo detalhadamente organizado – a guarda, etc., existem especialistas para essas coisas. Mas, naquela época, não. Era tudo espontâneo, ficava de guarda quem desejasse. Luria estava perto de mim e eu estava junto com Chif (que tomava conta de mim), aluna de Lev Semionovitch, e de repente Luria passou rapidamente por nós, foi até o caixão e ficou de guarda. Não ficou muito tempo e me parece que foi Zankov (não me lembro muito bem e não gostaria de estar mentindo) quem tirou Luria da guarda. Agora, quanto a Leontiev, nem deixaram chegar perto. Todos os alunos moscovitas sabiam disso. O que ele escreve na carta que foi encontrada, que Deus o julgue. Mas, isso existiu, e o grupo moscovita de defectólogos, que trabalhavam com Lev Semionovitch, não perdoou Leontiev até o fim. Então, julguem você, se existiu ou não.

Zoia: Desculpe, mas tivemos acesso à carta e ficamos curiosas.

Guita: É claro, Zoia, isso é a vida, são fatos...

Zoia: O meu trabalho é todo sobre Vigotski, por isso tudo me interessa.

Guita: Sim, eu entendo. Quando li a carta, vi que era mentira, escrevi nas margens “mentira” e fiquei chateada, não quis mais ler e deixei de lado.

Zoia: Algumas fontes apresentam a informação de que Vigotski foi deputado da Região Frunze de Moscou.

Guita: É verdade. Ele se ocupava das escolas. No livro está tudo. Está no memorial dele. Ele não era membro do partido e isso, imagine, naquela época... um cientista fora do partido... No memorial está que ele supervisionava escolas da região, as escolas auxiliares, as delegacias regionais, visitava as crianças em situações difíceis que ficavam em casa e dava recomendações... Foram dois mandatos, mas ele morreu antes de terminar o segundo.

Zoia: Os deputados eram indicados ou eleitos?

Guita: As eleições não eram como são agora, então não sei como era. Mas era um dos poucos cientistas que não era membro do partido.

Zoia: Ele conhecia a Krupskaia?

Guita: Sim, na verdade, sim. Ela trabalhava no Narcompros e Lev Semionovitch dirigia a comissão de SPON. Por isso, Krupskaia falava com ele somente a respeito do trabalho. Até mesmo a irmã de Lev Semionovitch, minha tia, contou que ele se gabava diante dela: “Sabe com quem eu estive hoje?” Eram relações de trabalho, não tinham nenhuma relação pessoal. Ele era subordinado a ela.

Zoia: Ele era uma pessoa religiosa?

Guita: Não posso responder a essa pergunta com precisão. Conhecia muito bem a Bíblia, conhecia bem a história da religião. Sei que ele respeitava muito aqueles que acreditavam e sempre liberava a nossa babá para ir à igreja e ela, às vezes, me levava. Certo dia, revelei o fato a meu pai, ele não brigou, pelo contrário, só perguntou se tinha sido interessante para mim e se eu não incomodara a babá. E quando pedi a ele que explicasse a oração que a babá me ensinou, ele me explicou rapidamente. E quando eu perguntei: existe Deus ou não? Ele disse que cada pessoa resolve essa questão por si mesma. Disse-me: “Sua babá acredita que existe Deus, outros não acreditam que Deus exista.” Mas, ele falava sobre esse assunto com as irmãs, eram relações muito fortes, era uma família muito unida. Conversei

com 3 de suas 5 irmãs e a minha avó viveu um ano a mais que os filhos. Conversei sobre isso com as minhas tias e com a minha mãe. Todas me disseram que não podiam ser categóricas, mas, tudo indica que ele não tinha religião.

Zoia: Eram judeus e festejavam as datas judaicas?

Guita: Não, só a Páscoa. Nada mais. Até mesmo quando menina eu disse à minha avó: “Você não segue as tradições”. Ela me disse: “A Páscoa é uma tradição que é para mim muito querida porque me traz lembranças da infância e da juventude”. Então, quando era Páscoa, tirava-se a louça pascoal, lavava-se e, durante uma semana, ela e meu avô faziam matsuri. Era a única tradição e o vovô antes da Páscoa ia à Sinagoga. Depois, vinha a Páscoa ortodoxa e festejavam por causa da babá.

Zoia: Hoje, vocês comemoram a Páscoa judaica?

Guita: Não, só a da religião ortodoxa. O marido da Lena (a filha de Guita) é ortodoxo e Lena é metade ortodoxa; eu também. Crescemos nessa cultura russa. Não conheço a cultura judaica, não tenho interesse.

Zoia: Em seu livro a senhora escreve que um dos primeiros livros que Lev Semionovitch ganhou do pai foi *Ética*, de Spinoza. Por que foi esse livro?

Guita: Lev Semionovitch estudava bem várias áreas e principalmente a literatura. O vovô era uma pessoa muito difícil, mas sensível. Permaneceu um manuscrito de meu pai, inacabado, *Estudo das emoções*. Há muitos manuscritos. Eu penso que os médicos não entendiam o quanto a doença já tinha avançado, mas ele sabia. E eu confirmei isso, depois, em uma das cartas de minha mãe. Ele foi internado no dia 2 de junho e de 10 para 11 ele morreu; acho que a avaliação dos médicos não era das melhores.

Zoia: Também lemos que Lev Semionovitch ingressou na Universidade pelo sistema de cota para judeus...

Guita: Sim, foi por cota e, depois, por sorteio. Para que não entrassem apenas os mais talentosos, mas outras pessoas também. Então, os documentos foram enviados e os parentes depois mandaram avisar que ele havia sido aceito.

Zoia: E a revista *Veresk*?

Guita: Certa vez, quando já estava escrevendo a biografia do meu pai, começamos a procurar nas bibliotecas do país se havia algum exemplar da revista. Conheci um rapaz que estava fazendo um trabalho sobre Vigotski e conversei muito com ele. Ele, então, ficou muito grato a mim. Certo dia, ele me ligou, dizendo que tinha lido num artigo de um estudioso que este tinha encontrado certa informação na revista *Veresk* que estava na Biblioteca de Leningrado. Então, eu e Tamara Lifanova fomos até a biblioteca e pedimos para ver a revista. A moça disse que tudo bem, mas que precisaríamos esperar 40 minutos. Bom, para quem esperou tantos anos, 40 minutos não era nada. Descemos e fomos beber chá. 40 minutos depois, estávamos diante de um exemplar da revista. Então fotografamos, copiamos... Sim, no livro tem a cópia de uma das capas. Posteriormente, já no trabalho de preparação da edição das obras completas, encontramos entre os manuscritos, que estão nos arquivos da família, um exemplar da revista *Veresk*.

Zoia: E por que *Veresk*?

Guita: Está na epígrafe da revista: é uma flor que não tem valor nenhum por ela mesma, mas que prepara a terra para tudo que for plantado. Então, Vigotski, como redator, dizia que gostaria que a revista preparasse o leitor para conhecer as valiosas obras da literatura. O endereço da revista era a casa de Vigotski e acho difícil que tenha havido algum número sobre ou com literatura brasileira.

Zoia: Existem trabalhos de Vigotski sobre música?

Guita: Ele gostava de música, de ouvir, mas era uma arte que ele não dominava muito.

Zoia: Qual era a relação de Vigotski com Lunatcharski?

Guita: Não era uma relação pessoal, somente profissional.

Zoia: Ele tem uma resenha sobre uma obra de Lunatcharski.

Guita: Sim, ele escreveu ainda no período de Gomel. Ele escreveu muitas resenhas e tudo era publicado no jornal *Poniedelnik* e *Komertcheskaia gazeta*. Mas, nunca foram republicadas.

Zoia: E a escola para crianças cegas, surdas e mudas em Zagorsk?

Guita: Já não é, infelizmente, mais como antes. Ivan Afanasievitch Sokolianski foi quem iniciou a instrução para crianças cegas, mudas e surdas na Rússia. Numa época, ele foi até comissário de educação da Ucrânia, criou a primeira instituição no mundo para as crianças cegas, surdas e mudas em Rharkov. E ela foi maravilhosamente equipada. Por algum motivo, Vorochilov desenvolveu uma relação muito positiva com essa instituição e por isso destinava muitas verbas a ela. Os equipamentos eram comprados na Alemanha. E durante a guerra, quando os alemães invadiram Rharkov, não houve tempo de levar embora aquelas crianças ou de os parentes chegarem para buscá-las. Elas foram mortas pelos fascistas e a instituição foi depredada e todo o equipamento roubado. E Olga Skorrodova, uma das primeira alunas de Ivan Afanasievitch, ficou dois anos vivendo escondida no porão da casa de uma mulher maravilhosa. Essa mulher cuidou de Olga.

Depois disso, um pupilo de Sokolianski e grande amigo, Aleksandr Ivanovitch Mecheriakov, dedicou-se à abertura dessa instituição para crianças. Sokolianski não viveu para ver, mas Aleksandr a visitava e ajudava na organização dos trabalhos. Infelizmente, morreu em 1974, muito jovem, com 51 anos. Mantenho relação amistosa com sua família. Há poucos dias, me comuniquei com a família por telefone. Muita força, empenho e energia foram gastas para abrir essa instituição e quando Aleksandr morreu, começou a discussão sobre quem a iria administrar. E ao fim, venceu uma pessoa que não é das melhores e por isso... Eu tinha amizade com os cegos, surdos e mudos mais velhos. Agora...

Zoia: A senhora assistiu ao filme *Borboletas de Zagorsk*?

Guita: Conheço bem Natacha Krilatova, ela tem duas filhas e é casada com um homem normal. Ela esteve por um tempo no laboratório de Guenadii (genro de Guita). Ela é uma pessoa muito capaz, muito inteligente. Ela não matriculou as filhas em escolas, ela mesma

ocupou-se da sua educação e instrução. Ou seja, uma mãe cega, surda e muda ensinou as duas filhas, que enxergam, falam e ouvem. E são duas meninas maravilhosas. Ela mesma fala bem, só a voz é que é diferente.

Zoia: Havia um convênio de colaboração entre a escola de Zagorsk e o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou?

Guita: Eram quatro as pessoas que estavam desde o início da organização. Mas, houve uma traição. Um dos quatro casou-se com uma mulher que só queria fazer carreira. Eu a conheci bem, encontrei-a algumas vezes. Mas, depois de um certo tempo, cada um foi para um lado.

Zoia: Além de *Psicologia da arte* existem outros trabalhos de Vigotski sobre a arte?

Guita: Há vários trabalhos. No volume 6 das Obras reunidas tem também a *Psicologia do ator* e algumas anotações de quando Vigotski era jovem. Existem trabalhos sobre como lecionar literatura na escola. Mas, estudos assim como o da *Psicologia da arte*, não.

Zoia: A senhora sabe que a edição americana de *Michlenie i retch* é resumida. O que a senhora pensa sobre isso?

Guita: Sabe, naquela época, nós ficamos contentes que tivesse saído daquele jeito. Ainda mais porque o prefácio foi escrito por Brunner. Além disso, tudo foi feito por Luria e não tínhamos como dizer a ele que estávamos infatisfeitos com alguma coisa. De fato esse livro foi o impulso para que o mundo ocidental conhecesse Vigotski, ninguém o conhecia. Logo depois da publicação, recebemos uma avalanche de cartas. Em 1966, houve um Congresso de Psicologia...

Lena, a filha de Guita, nos entrega alguns livros e Guita pede licença para sair da mesa e tomar seu remédio.

Então pergunto à Lena: - O Instituto onde a senhora trabalha é público ou particular?

Lena: Público. Ele fica na Universidade que se denominava, na época de Vigotski (onde, aliás, ele estudou), Chaniavski.

A conversa continuou em tom bastante informal à mesa de chá, quando Lena nos informou sobre o projeto de publicação das obras completas de Vigotski.

Anexo 11

Sobre a análise pedológica⁵⁹ do processo pedagógico⁶⁰

L.S.Vigotski

A análise pedológica abrange tanto o aspecto da educação quanto o da instrução da criança. Mas, neste momento, vamos concentrar nossa atenção no problema da análise pedológica dos processos de instrução da criança, já que o outro aspecto exige um exame específico.

Pelo que observamos, apesar de ser unânime a ideia de que a análise do processo pedagógico é o centro do trabalho pedológico na escola, nenhum outro aspecto deste trabalho é tão pouco estudado e tão pouco efetivo. Parece-nos que isso se explica por duas circunstâncias. Por um lado, pela separação entre a teoria da pedologia e o trabalho prático, o que, infelizmente, persiste até os dias de hoje e manifesta-se em função de as questões teóricas secundárias, não raro, aparecerem como focos centrais do trabalho pedológico. Por essa razão, o trabalho prático organiza-se de forma mais ou menos espontânea. Por outro lado, as questões da análise pedológica do processo pedagógico não foram elaboradas teoricamente. Normalmente, problemas secundários relacionados à pedologia em geral são elaborados de forma relativamente intensa, porém, os problemas do desenvolvimento intelectual da criança e das relações deste desenvolvimento com a instrução escolar, normalmente, permanecem pouco explorados do ponto de vista teórico. Como resultado, cria-se uma situação que não satisfaz nem aos pedólogos nem à escola que têm o direito de esperar algo mais definido e sólido do que o que realmente recebem.

Na realidade, a que se resume a assim denominada análise pedológica do trabalho pedagógico na escola? Na maioria das vezes, ela adquire um caráter de ambulância: o pedólogo assiste a uma aula qualquer com lápis e papel em mãos e permanece, durante a aula inteira, registrando tudo detalhadamente. Depois, ele analisa-a em termos de considerações gerais: o quanto as crianças estavam interessadas, o quanto estavam atentas, etc. Nos melhores casos, o resultado é uma análise metodológica da aula e, quando o pedólogo é relativamente experiente no que diz respeito à análise metodológica, ele

⁵⁹ Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933 (nota da edição russa).

⁶⁰ Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo *O pedologuitcheskoye analiza padagoguitcheskogo protsesssa*, publicado no livro VIGOTSKI, L.S. *Psirrologuia razvitiia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004, pp.479-506.

assume, diante do pedagogo, o papel de consultor, de instrutor, de ajudante ou, simplesmente, de segundo pedagogo-assistente. Caso ele próprio, como acontece freqüentemente, não seja um especialista na metodologia de uma determinada disciplina, a análise pedológica do processo pedagógico resume-se a orientações gerais sobre a metodologia de organização da aula, ou seja, que toda aula deve provocar o interesse das crianças, deve atrair sua atenção, desenvolver-se de forma que possibilite a alternância das atividades, possuir uma certa dinâmica, etc.

Antes de mais nada, tentaremos definir o conteúdo do conceito que se costuma denominar com o termo “análise pedológica”. Essa é a primeira questão.

A segunda questão será sobre os meios, caminhos e métodos para a realização dessa análise. Para responder a essas questões, parece-nos mais correto evitar a sua formulação abstrata e apoiar-nos nos resultados que a pedologia dispõe de análises pedológicas corretas, realizadas em diferentes áreas da instrução escolar.

Se tentarmos simplificar a questão e imaginá-la esquematicamente, então, fica claro que existem dois pontos de vista contrários a respeito do conteúdo da análise pedológica. Esses dois pontos de vista estão embaralhados na análise pedológica em nosso meio. No entanto, eles não estão bem fundamentados e devem ser refutados em prol de um terceiro ponto que tentaremos defender aqui.

Seguindo a ordem cronológica, o primeiro é: supõe-se que a criança passa por certos processos de desenvolvimento que são um pré-requisito para a possibilidade da instrução escolar. Esse desenvolvimento deve preceder a instrução. A instrução apóia-se nos ciclos finalizados do desenvolvimento infantil. A tarefa do pedólogo ou do psicólogo consiste em caracterizar o andamento do desenvolvimento infantil e, posteriormente, a instrução deve ser adaptada às leis desse desenvolvimento. Na realidade, muitas vezes, nos indagamos sobre a capacidade pedagógica de uma determinada idade: deve-se realmente alfabetizar as crianças aos 8 anos, quando chegam à primeira série, ou pode-se ensiná-las aos 5 anos, como se faz em alguns jardins de infância, ou aos 7, como acontece nas classes preparatórias?

Do que realmente depende a solução dessa questão, ou seja, quando se deve iniciar a alfabetização da criança? Isso vai depender do seu processo de desenvolvimento. Para iniciar sua alfabetização, é necessário que suas funções psíquicas amadureçam, atinjam um determinado nível de desenvolvimento. Por exemplo, não seria possível alfabetizar uma criança de três anos, pois ela ainda não tem a atenção suficientemente desenvolvida (não consegue se concentrar durante um longo tempo numa só atividade), sua memória não está

desenvolvida o bastante (não consegue memorizar o alfabeto), seu pensamento não está suficientemente desenvolvido, etc.

Os adeptos desse ponto de vista consideram que a memória, a atenção e o pensamento desenvolvem-se por leis próprias como certas forças naturais e devem atingir um determinado nível. Somente então, a instrução escolar tornar-se-á possível. Assim, a relação entre a instrução e o desenvolvimento é interpretada como se elas existissem em duas linhas independentes. Uma seria o processo de desenvolvimento da criança e a segunda, o processo de instrução escolar. A solução seria adaptar o processo de ensino escolar ao andamento do desenvolvimento da criança.

Esse ponto de vista é defendido, particularmente, pelo famoso pesquisador Piaget: para ele as crianças até 11 anos não dominam o pensamento, ou seja, não dominam o processo de estabelecimento da relação causa/efeito; por isso, segundo Piaget, é-lhes inútil a instrução em ciências naturais e sociais antes dos 11 anos.

Frequentemente, utiliza-se uma comparação que consiste na ideia de que a pedagogia está para a pedologia assim como a técnica para a física. A física estabelece as leis da natureza como tais, e a técnica utiliza-as. Da mesma forma, a psicologia e a pedologia estabelecem as leis do desenvolvimento infantil e a pedagogia constrói a instrução da criança sobre os fundamentos dessas leis. Esse ponto de vista, apesar de ser o mais antigo, é o mais atual. Está baseado no fato de que uma série de pedólogos, pedagogos e psicólogos, até hoje, supõe que o desenvolvimento intelectual da criança depende diretamente da maturação do cérebro. Como o pensamento é a função principal do cérebro, então, o desenvolvimento do pensamento seria uma função do desenvolvimento cerebral, havendo uma dependência direta entre diferentes níveis de amadurecimento do cérebro e níveis de desenvolvimento do pensamento. Então, se uma criança pequena não pensa como uma criança de 7 anos, isso acontece por que seu cérebro não amadureceu. Dessa forma, o processo de desenvolvimento é analisado como um processo de caráter orgânico.

Com relação a esse ponto de vista, na prática das escolas americanas e européias de vanguarda, foram introduzidas três correções importantes que o reduziram quase a zero.

A primeira correção é a seguinte: se o nível de desenvolvimento da criança, no momento atual, não permite que ela domine a relação causa/conseqüência, será que isso significa que deve-se descartar do material escolar tudo que não corresponde a esse nível de desenvolvimento do raciocínio da criança? Não. O raciocínio de causalidade está pouco desenvolvido e, é exatamente por isso, que a escola deve trabalhar o desenvolvimento dessa função com maior atenção e dedicando a ela mais tempo. A escola não precisa

trabalhar com o que está suficientemente desenvolvido, como, por exemplo, com as percepções que se desenvolvem antes do período escolar. Não é preciso, na escola, ensinar a ouvir, a ver, etc. Outro exemplo ocorrido em uma escola auxiliar⁶¹. Na pedagogia da escola auxiliar, foi desenvolvido o seguinte dogma: se o pensamento abstrato nas crianças com retardo mental está mal desenvolvido, então, toda instrução deve ser calcada em métodos visuais. Muitas escolas trabalhavam assim até ficar claro que isto paralisava o pensamento abstrato. O novo lema na área da pedagogia da escola auxiliar, particularmente na Alemanha, é exatamente o contrário, mais precisamente: se a criança com retardo mental apresenta um pensamento abstrato pouco desenvolvido, então, a escola tem a obrigação de reforçar o trabalho para o desenvolvimento dessa função.

Essa primeira correção demonstra que o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança.

A segunda correção consiste no que já foi estabelecido: os processos de desenvolvimento infantil representam o estágio superior de processos complexos que não podem, em geral, ser bem caracterizados por um único nível. Foi daí que surgiu a teoria que recebeu a denominação de teoria de nível duplo, nos trabalhos americanos. Ela tem um importante significado porque demonstra, na prática, o quanto é capaz de reconstruir o trabalho pedológico ou psicológico do processo escolar.

Essa ideia consiste no seguinte: o desenvolvimento da criança é um processo ininterrupto de mudança. Pergunta-se: se ele pode ser definido apenas pelo nível presente, ou seja, pelo nível do que a criança pode fazer no momento atual, e do que a criança sabe? Isso significaria admitir que o desenvolvimento acontece sem qualquer preparação; significaria considerar que o desenvolvimento começa apenas quando se torna visível. Na realidade, é claro que a preparação existe sempre, que o desenvolvimento da criança e os seus processos têm um período embrionário específico. Da mesma forma que o nascimento da criança não começa no momento em que ela nasce, mas a partir da concepção, assim, na verdade, o seu nível de desenvolvimento também é preparado. Falando de forma mais concreta: determinar o desenvolvimento infantil pelo nível do que já amadureceu até o dia de hoje significa recusar-se a entendê-lo. E para eliminar essas falhas, Meuman⁶² e outros pesquisadores introduziram alterações que levaram à correção no campo da teoria e da prática da análise pedológica.

⁶¹ Na União Soviética, a escola auxiliar corresponderia ao que, no Brasil, chamamos de escola especial (N. da t.).

⁶² Ernst Meumann (1862-1915). Psicólogo alemão seguidor das teorias psicológicas de Wundt, que aplicou os métodos experimentais à estética e à pedagogia (Cf. Warren, H. C. (Compilador) *Diccionario de psicologia*. México: Fondo de Cultura Economica, 1993, p. 226-227). (N. da t.)

A essência dessa ideia consiste em que, se no dia de hoje, a criança manifesta certos conhecimentos e capacidades amadurecidas, logo, algumas funções encontram-se, de forma imatura, no fluxo de desenvolvimento e o impulsionam para frente. Então, a tarefa da investigação pedológica não é somente definir o que deu frutos no dia de hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está apenas brotando, o que somente amanhã trará alguns frutos, ou seja, deve-se abordar a questão da determinação do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança.

Do que se investigou sobre a zona de desenvolvimento iminente concluiu-se que a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente.

Finalmente, foi introduzida a terceira correção essencial que, junto às anteriores, praticamente não anula a ideia a respeito do que falamos antes. Ela consiste no seguinte: apesar de ser necessário levar em conta o desenvolvimento das funções da criança, como estas ocorrem segundo suas próprias leis, ao mesmo tempo, deve-se considerar que essas leis adquirem diferentes expressões dependendo de se a criança está ou não sendo instruída.

Seguindo nesse sentido, somos levados a concluir que o que descrevemos anteriormente é inconsistente do ponto de vista teórico. Foi posto em dúvida o postulado de que o processo de desenvolvimento caminha por si só, independentemente da instrução da criança, embora tal instrução empregue e utilize tecnicamente aquele processo. Passou-se a afirmar que a própria instrução é um fator poderoso, ou seja, uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil. O primeiro a dizer isso foi Thorndike, no livro sobre a psicologia da aritmética em que afirma que instrução é desenvolvimento. Não existiriam duas linhas – desenvolvimento e instrução –, mas a instrução seria ela própria o processo de desenvolvimento. O desenvolvimento se expressaria na aquisição de novos hábitos, no saber resolver problemas conhecidos, etc.

Quando Meumann fala da memória, da percepção e da definição do nível de desenvolvimento destas, refere-se à adaptação, à divisão do ensino de aritmética em diferentes processos; Thorndike, por sua vez, diz que o ensino de aritmética é o caminho do desenvolvimento que a criança deve percorrer sob a orientação da escola. Por isso, seria preciso escolher, antes de tudo, um sistema racional por meio do qual a criança adquirisse, consecutivamente, um sistema definido de saberes e habilidades, pois a aquisição desses saberes e dessas habilidades seria o processo de desenvolvimento, ou seja, um coincidiria com o outro.

Foi Koffka, o representante da psicologia estrutural alemã, que resolveu conciliar esses dois pontos de vista radicais em seu trabalho sobre o desenvolvimento infantil. Mas, ao que nos parece, foi infeliz. Segundo ele, o processo de desenvolvimento infantil constitui-se de processos de maturação - assim como supunha o velho ponto de vista - e de processos de instrução. Ou seja, a instrução é o processo de desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento possuiria dois caminhos: desenvolvimento como maturação e desenvolvimento como instrução. No seu percurso, esses processos são diferentes, mas pelos resultados são a mesma coisa. Assim, os dois pontos de vista encontram seguidores para utilizá-los e unificá-los.

Parece-nos que, na base da análise pedológica do processo pedagógico, em geral, encontram-se mesclados exatamente esses dois pontos de vista. Quando se analisa o processo pedagógico numa aula, adota-se o mesmo ponto de vista, o de que desenvolvimento é instrução, ou seja, que o desenvolvimento da criança caminha passo a passo, paralelamente à instrução escolar, como a sombra projetada pelo objeto. Esse ponto de vista é de Thorndike. Por outro lado, diz-se que, por exemplo, um determinado programa não serve para crianças de uma determinada idade; assim sendo, supõe-se que os próprios

processos de maturação precisam atingir um determinado nível para ser possível realizar um certo programa com crianças de certa idade. Em sua fusão mais grosseira, eis os dois pontos de vista que formam a base do trabalho teórico usual sobre a análise do processo pedagógico, em nosso país.

Os dois pontos de vista que descrevemos não são sustentáveis. Com base nas etapas já percorridas do desenvolvimento do pensamento pedológico, a ideia a que nos conduzem deve ser formulada de outro modo. Vamos descrever essa fórmula, agora, de modo abstrato e esquemático para, posteriormente, preenchê-la com conteúdo concreto. Em primeiro lugar, seria incorreto identificar os processos de instrução com os processos de desenvolvimento da criança. Não são a mesma coisa. Não é a mesma coisa se, hoje, eu tiver aprendido como escrever à máquina ou tiver desenvolvido a compreensão das relações e interdependências de causa-efeito. Parece-me que não é a mesma coisa eu ter apenas adquirido conhecimentos por meio de um determinado curso de anatomia humana ou ter avançado o meu pensamento abstrato. Existe diferença entre os processos de instrução e os processos de desenvolvimento. Por isso, é incorreto identificá-los, como também supor que o processo de desenvolvimento da criança ocorre de forma independente dos processos de instrução.

Na escola, lidamos com dois processos diferentes – o de desenvolvimento e o de instrução. Tudo está na relação entre esses dois processos.

Agora, depois de destacarmos os pontos de vista fundamentais sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, passamos a discorrer sobre os principais resultados da análise da instrução escolar para chegar a uma conclusão geral, armando-nos com material concreto. Ou seja, estabelecer qual é a relação entre o processo de instrução e o processo de desenvolvimento e o que deve fazer o pedagogo para apoiar este último processo. Iniciemos pelo ensino da língua como o mais geral: se nos referirmos ao processo de ensino da língua na idade escolar, veremos que a tarefa principal é que a criança domine a fala escrita e a oral. A criança que chega à escola já sabe a língua materna, mas aí ela adquire conhecimentos da língua literária. Qual seria o caminho correto para avaliarmos o processo de ensino da leitura e escrita pelo qual passa a criança? Pode-se pensar que o desenvolvimento da escrita é um mero processo de instrução, assim como o jogo de tênis e o andar de bicicleta, ou seja, são hábitos motores que não se assemelham ao desenvolvimento. Podemos analisar de forma diferente, mais precisamente, que esse processo de estabelecimento de hábitos ligados à leitura e à escrita, ou seja, que o estabelecimento de associações entre a letra e o som, na escrita e na leitura, é o próprio

processo de desenvolvimento. Assim, surgiu a fórmula clássica contra a qual, agora, estão voltadas as pesquisas que se orientam para uma nova direção. Esse ponto de vista diz que a leitura e a escrita não representam nada de novo para a criança, que a fala escrita não é nada mais que a tradução da fala oral para os sinais escritos. E na leitura, seria o contrário, os sinais escritos são traduzidos para a fala oral. Entretanto, a pesquisa depara-se com um problema central cuja análise fomentou uma série de trabalhos sobre a psicologia da escrita e da leitura na escola. Verificou-se que uma regra comum para todas as crianças em diferentes países é que, em relação ao desenvolvimento da fala escrita, ou seja, da compreensão do texto e do saber escrever um texto, a criança de 9 anos, que aprendeu a ler e escrever, está significativamente atrasada em comparação com o desenvolvimento de sua fala oral. Um menino de 9 anos que passou por um curso de dois anos de instrução escolar escreve como [fala] ⁶³um menino de dois anos, ou seja, a divergência entre a fala oral e a fala escrita é uma distância colossal de 7 anos. Posteriormente, essa distância muda um pouco, mas, durante todo o primeiro ciclo escolar, ela permanece significativa.

Pergunta-se: por que a criança de nove anos que aprendeu a ler e escrever fala como uma de nove e escreve como [fala] uma de dois anos? Por que ela entende o conto que lhe foi transmitido por meio da fala oral como uma criança de nove anos, mas o conto impresso na cartilha, compreende-o da mesma forma que uma criança de dois anos entende a fala oral? O que explica essa divergência colossal entre o nível da fala escrita e oral? Repito que as observações mostraram que as crianças que dominam bem a fala oral escrevem com frases curtinhas compostas de duas palavras, ou seja, assim como fala uma criança com menos de dois anos; na fala oral, essa mesma criança de nove anos expressa-se com frases longas, com frases subordinadas, etc.

Na fala escrita da criança de 9 anos, podemos ver substantivos e verbos; raramente adjetivos. Bem, na fala escrita desta criança, a gramática e a sintaxe estarão grosseiramente deformadas.

As pesquisas realizadas por uma série de pedólogos apresentaram uma outra teoria (aqui, em nosso país, é o ponto de vista de Blonski) – a teoria de deslocamentos, de acordo com a qual, durante qualquer aquisição de uma nova função pela criança, repetem-se as dificuldades que ela encontrou ao dominar uma outra, uma função semelhante, quando tinha menos idade. Assim, durante a aquisição da fala oral, a criança passou por etapas conhecidas de desenvolvimento e, de acordo com a teoria de deslocamentos, durante a aquisição da fala escrita, ela deverá percorrer as mesmas etapas. Sob o prisma factual, não

⁶³ A palavra *fala* não aparece no original, mas, pelo sentido da frase, subentende-se que o autor refere-se à fala. De outro modo, a frase não faz qualquer sentido. (N. da t.)

há como discordar dessa teoria. É certo que existe uma semelhança formal entre as etapas da instrução escolar da escrita e as etapas de domínio da fala oral pela criança.

Mas isso não explica nada. Isso somente apresenta um problema: por que isso acontece? Basta formular a pergunta – “por que?” - para demonstrar toda a inconsistência de tal explicação. Por que a criança de aproximadamente dois anos fala mal? Isso nós podemos entender: a criança de 2 anos tem um vocabulário pequeno, ainda é pouco desenvolvida, não possui formas sintáticas. Porém, o porquê da criança de 9 anos ainda escrever com um vocabulário tão pobre, isso para nós é incompreensível, pois seu vocabulário para a fala escrita é o mesmo que o da oral e ela conhece as construções sintáticas. Seria fácil compreender essa diferença se os motivos desse fenômeno fossem os mesmos nos dois momentos. Mas o problema todo é exatamente esse: os motivos não são iguais. Pelo visto, ocorre o seguinte: com dois anos de instrução, na escola, a criança conseguiu dominar suficientemente as palavras, a leitura, a sintaxe, o mecanismo de leitura e de escrita, mas a mesma sintaxe e o mesmo vocabulário da fala escrita ela usa de maneira diferente da fala oral. Pelo visto, tem lugar uma outra utilização totalmente diferente de tudo isso.

Então, surge a pergunta: será que, realmente, a fala escrita representa uma simples tradução da fala oral para sinais escritos? Os fatos dizem que a criança que narra animadamente suas impressões, escreve de forma insipiente, indolente e tola. O pesquisador alemão Busemann⁶⁴ chamou a atenção para o modo como a criança, que relata oralmente uma história de forma rica e animada, comporta-se de maneira totalmente diferente quando tem que escrever uma carta. Ela escreve: “Querido, destemido Franz, escrevo uma carta para você. Seu Hans.” A impressão é a de que quando a criança passou da fala oral para a escrita ficou mais boba. Numa conhecida pesquisa, pediu-se às crianças que descrevessem um quadro. A criança descreve o quadro oralmente como algo completo e também do ponto de vista das relações das partes entre si, porém quando começa a descrever o quadro, por escrito, revela estar no primeiro ou segundo estágio (de denominação dos objetos e das ações). Se não nos detivermos nessas pesquisas, mas levarmos em conta apenas suas conclusões, poderíamos dizer que a fala escrita representa grandes dificuldades para o escolar e reduz sua atividade mental a um nível mais baixo, não porque contenha dificuldades que existiam em sua fala oral (precisamente, isso não existe), mas devido a outras circunstâncias.

⁶⁴ Busemann, A. (1887-1967) - psicólogo alemão dedicado ao estudo da adolescência. Seus trabalhos contêm estudos comparativos de adolescentes de diferentes classes sociais, em áreas urbanas e rurais (Cf. nota à edição soviética VIGOTSKI, L.S. **Sobranie sotchineni**. Moskva: Pedagoguika, 1984, p. 412, nota 95) (N. da t.)

Vejamos a primeira circunstância. Uma série de pesquisadores demonstrou que a fala escrita é mais abstrata que a oral. Fundamentalmente, é mais abstrata porque é uma fala sem entonação. A criança começa a perceber a entonação antes que a própria fala. Nós, adultos, entendemos a fala, em geral, ouvindo não as palavras em separado, mas frases inteiras. Para a criança pequena, passar da fala concreta à fala sem entonação musical, ou seja, à fala abstrata, à sombra da fala, é bem mais difícil do que passar dos objetos para a palavra. A criança pequena fala dos objetos que estão diante de seus olhos, mas não consegue falar deles quando não os tem diante de si. Por isso, passar de objetos concretos para a conversa representa para ela uma grande dificuldade. Uma dificuldade ainda maior, como demonstra Beringer⁶⁵, representa a passagem para a fala escrita que é, nesse aspecto, mais abstrata.

Passando à segunda circunstância, observamos que a fala escrita é abstrata, também no sentido de se realizar sem o interlocutor. Toda fala viva pressupõe uma situação em que eu falo e alguém me ouve ou em que alguém fala e eu ouço-o. A criança está acostumada ao diálogo, ou seja, a uma situação em que ela fala e, na mesma hora, recebe uma resposta. Falar fora de uma situação implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento, é preciso imaginar como seria se outra pessoa estivesse ali. Novamente, isso exige uma certa abstração que ainda se mostra pouco desenvolvida na criança dessa idade. São muito interessantes as observações de Charlotte Bühler⁶⁶: as crianças pequenas falam ao telefone de uma forma bem mais tola do que numa conversa comum. Mesmo depois que já a ensinaram a falar ao telefone, a estrutura de sua conversa é ainda mais primitiva do que a estrutura da conversa ao vivo, pois é bem mais difícil para ela falar com uma pessoa que não está vendo. Sabemos por observação que, mesmo entre nós, adultos, existe uma certa diferença.

Se atentarmos para esses momentos, ou seja, para uma fala sem sonoridade real, para uma fala separada de toda a atividade que temos de fala, para uma fala que acontece em silêncio, veremos que não é uma fala em seu sentido direto, mas uma simbolização sonora de símbolos, ou melhor, uma abstração dupla. Podemos dizer que a fala escrita está para a fala oral, como a álgebra para a aritmética.

⁶⁵ Infelizmente, não foram encontradas informações sobre esse estudioso.

⁶⁶ Charlotte Bühler (1893- 1974). Psicóloga alemã que participou da fundação da Sociedade Americana de Psicologia Humanista (Cf. Werner F. Bonin *Diccionario de los grandes psicólogos* México: Fondo de Cultura Economica, 1991, p. 74-75). (N. da t.)

A fala escrita diferencia-se da oral também pela motivação: a motivação está no início do desenvolvimento da fala da criança. Como já se mostrou, a necessidade é uma condição prévia indispensável no desenvolvimento da fala oral e uma série de crianças freqüentemente não a desenvolve quando muito pequenas porque essa necessidade não surgiu. Em bebês normais, qualquer atividade está entrelaçada a uma situação social: o bebê é muito dependente e faz tudo com a ajuda dos outros – não pode comer sem a mãe, não pode vestir-se sozinho, etc. Então, desenvolve-se a necessidade da fala ao mesmo tempo em que a fala oral ainda está ausente e é substituída por diversos recursos de imitação: gritos expressivos, balbucio, sinais, etc. Assim, o desenvolvimento das necessidades da fala está à frente do desenvolvimento da fala oral.

Toda atividade precisa de uma fonte de energia que a alimente.

A fala sempre tem determinados motivos graças aos quais o ser humano fala.

No curso da fala oral, não é preciso inventar motivos: a cada novo meandro da conversa, surge a próxima frase necessária e, depois, a próxima que a complementa e assim por diante. Dessa forma, a fala oral gera a motivação. Na fala escrita, nós mesmos precisamos criar a situação, criar os motivos da fala, ou seja, temos que agir de forma mais livre do que na fala oral. Wundt⁶⁷ já chamava a atenção para o modo como a fala escrita, desde o início, está ligada à consciência e à intenção, às funções volitivas. Uma série de pesquisas demonstra que, na fala escrita, a criança tem que ter um alto grau de consciência dos processos do falar. Ela aprende a dominar a fala oral sem essa consciência completa. A criança pequena fala, mas não sabe como fala. Na fala escrita, ela tem que tomar consciência do próprio processo de expressão das ideias em palavras.

Vamos deter-nos nessa questão um pouco mais detalhadamente e, em função disso, abordaremos uma série de pesquisas relacionadas à gramática. Essas pesquisas parecem-nos mais interessantes que aquilo que a pedagogia oferece na área dos processos de instrução. Apresentamos, aqui, uma questão cardinal sobre a natureza do desenvolvimento mental da criança no processo da instrução escolar.

A gramática ocupa um lugar especial no processo de instrução da criança. Herbart⁶⁸ já chamava a atenção para o modo como a gramática representava uma exceção monstruosa no sistema geral das disciplinas escolares. Normalmente, as disciplinas escolares, e um exemplo pode ser a aritmética, diferenciam-se em função do resultado do processo de instrução que propicia à criança saberes e habilidades que ela não dominava

⁶⁷ Wundt, Wilhelm (1832-1920). Psicólogo alemão a quem se atribui a fundação da psicologia como ciência autônoma. (N. da t.)

⁶⁸ Johann F. Herbart (1776 – 1841). Músico, psicólogo e pedagogo alemão. (N. da t.)

anteriormente. A criança chega à escola sem saber multiplicar e dividir e, ao sair dela, domina essas habilidades. Porém, como diz Herbart, com o ensino da gramática, não propiciamos novos saberes, pois, antes de chegar à escola, a criança já sabe conjugar, declinar, formar orações sintaticamente corretas; a gramática não lhe ensina nada de novo que não soubesse fazer antes. Quando nós, adultos, estudamos línguas estrangeiras, de fato, começamos pela conjugação e declinação para aprendermos a falar corretamente. Mas a criança de 3 anos já domina a fala e, aos 5 anos, ela domina a conjugação e a declinação. Dessa forma, surgiu a ideia de que a gramática é uma coisa vazia e desnecessária, que obriga dogmaticamente a criança a bancar o sábio. No entanto, uma característica maravilhosa do ensino da gramática é que se enxerga que se pode dominar algum saber, empregá-lo sem saber que já se sabe. Pode-se conjugar e não saber que se está conjugando, etc. Em uma comédia de Molière, ocorre o seguinte: o personagem principal soube pelo professor que falava em prosa e que, diferentemente dos poemas, esse recurso denomina-se prosa. A criança pode falar em prosa, mas não sabe que fala assim. Quando se apresenta a questão acerca do que é novo na aquisição da criança graças ao estudo da gramática e do porquê ela é necessária, então, constata-se que a gramática tem um papel substancial. Se domino algum saber, não sei que o domino, emprego esse saber automaticamente. Mas quando é necessário fazer deliberadamente algo que faço de forma espontânea, fora de uma situação definida torna-se difícil fazê-lo.

Permitam-me apresentar experimentos com crianças e com doentes. Muito freqüentemente, em alguns distúrbios da fala, verifica-se que alguns doentes sabem dizer alguma coisa, mas não sabem que sabem fazê-lo. Nesse caso, quando precisam falar deliberadamente, não conseguem. Isso é demonstrado no experimento de Head⁶⁹. Quando pergunta-se ao doente: “Como se chama isto?” - e ele responde: “Eu não sei como se chama esta caixa”, a experiência mostra que crianças reagem, primeiro, à semelhança e, depois, à diferença. A razão desse fenômeno consiste em que as crianças reagem, inconscientemente, à semelhança, mas para reagir à diferença é preciso fazê-lo conscientemente. Daí Claparède⁷⁰ extraiu uma lei segundo a qual a inadaptação obriga-nos a tomar consciência daquilo que fazemos.⁷¹

O mesmo ocorre no ensino da gramática. A criança conjuga e declina ao conversar, mas não sabe o que faz e como faz. Por isso, quando precisa fazer, deliberadamente, o que

⁶⁹ Henry Head. (1861 - 1940). Conhecido por seus trabalhos sobre sensibilidade cutânea e afasia. Seu principal livro é *Aphasia and kindred disorders of speech*. New York: Cambridge University Press, 1926. (N. da t.)

⁷⁰ E. Claparède (1873-1940). Estudioso suíço da psicologia infantil. (N. da t.)

⁷¹ Provavelmente, ao ser feita a transcrição da palestra, não se atentou para a paragrafação, ou fez-se a elipse de algum termo ou expressão que permitisse estabelecer, com clareza, a relação entre as três últimas frases (N. da t.).

fazia espontaneamente, ela mostra-se incapaz. Vamos explicar isso com mais um exemplo: uma série de pesquisas experimentais mostrou o que se denomina de “teoria do vidro”, segundo a qual, quando se olha para um objeto através de um vidro transparente, não se percebe o vidro. Da mesma forma, quando a criança fala, está tão absorvida pelo objeto e pelo pensamento que se encontra por trás das suas palavras e ações, que ela não percebe as palavras que emprega, da mesma forma que não percebemos o vidro transparente. Toda a atenção da criança está direcionada para o que está por trás das palavras. Por isso, a criança não sabe como ela fala. Ou, tomemos outro exemplo: quase ninguém consegue descrever como dar um nó num barbante, mas qualquer um sabe dar o nó. Algo semelhante acontece à criança em relação à língua. Ela não percebe como fala. Por isso, quando fala, sabe fazê-lo mais ou menos automaticamente. Mas, a fala escrita exige da criança, como foi mostrado anteriormente, uma construção deliberada da fala. Na fala escrita, a criança deve prestar atenção ao modo com que constrói a sua fala, ou seja, na fala escrita, ela deve perceber o vidro transparente.

A grande divergência entre a fala oral e a escrita ocorre porque, na escrita, a criança deve fazer, deliberadamente, aquilo que faz, involuntariamente, na fala oral. Na fala escrita, a criança deve direcionar a atenção não para a própria fala, mas para aquilo que está por trás das palavras, por trás do vidro. A atenção da criança está tão absorvida pela estruturação deliberada daquilo que ela sabe fazer espontaneamente, que o sentido sofre de modo terrível. A criança mostra-se incapaz de fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Vemos que entre o desenvolvimento da fala escrita e o ensino da gramática existe uma relação muito forte, pois um dos motivos particulares do mau desenvolvimento da fala escrita é o desconhecimento da gramática. Alguns pesquisadores interessados no assunto e que caminham nessa direção dizem que, na criança com retardo mental, o problema do domínio real da escrita é um problema real de domínio da gramática. Em todo caso, seja ou não assim, entre o desenvolvimento da compreensão gramatical e o da fala escrita, ou seja, entre a consciência da criança a respeito do que faz sozinha e a estruturação deliberada da fala escrita, há uma dependência enorme e direta.

Seria equivocado pensar que somente a fala escrita exige deliberação. Qualquer transmissão de ideias que carrega em si um determinado objetivo exige deliberação. Qualquer discurso, mesmo que feito de forma oral, representa um exemplo de fala não situacional, mas deliberada. A atenção daquele que fala deve estar amplamente direcionada para o próprio processo de estruturação da fala, diferentemente daqueles processos em que não pensamos sobre a fala e essa estrutura-se dependendo da situação. Muitas crianças

com bom desenvolvimento mental encontram dificuldades em fazer um relato oral de uma simples história, ou seja, é a estruturação deliberada que é difícil para elas.

Vamos adiante. A fala escrita encontra-se em outra relação, diferente da fala oral, em relação à fala interna. Na história do desenvolvimento da criança, a fala oral é a precursora da fala interna. A criança começa a falar em voz alta e, depois, a pensar em silêncio. A fala escrita desenvolve-se logo depois da fala interna e depende diretamente dela.

Passemos para uma série de pesquisas que apresentam, no plano genético, para a idade escolar, o fato que foi estabelecido na psicopatologia. Segundo Jackson⁷² e a opinião de Head, a fala escrita é a chave para a fala interna. Realmente, a fala escrita supõe uma certa reflexão a respeito do que queremos dizer, a gestação, na cabeça, do que queremos dizer. Sabemos que, na fala oral, a fala nunca acontece em duas linhas, isto é, inicialmente, formulamos a frase em silêncio e, depois, manifestamos a frase oralmente. A fala escrita exige o funcionamento ininterrupto da fala interna, depende diretamente dela.

Quando a criança escreve uma carta a um amigo que está em outra cidade, precisa movimentar-se na situação que criou. Ela vê diante de si uma folha de papel e um lápis. Para escrever, precisa ter motivos muito abstratos, internos; a situação não dita para ela o que deve dizer. Isso exige uma certa liberdade e um desdobramento da tessitura do sentido da carta. Além disso, graças à relação com a fala interna surge, na fala escrita, outra sintaxe diferente da oral. Vamos explicar isso em algumas palavras.

A fala interna é mais concisa, estenográfica, do que a fala oral, e estruturada de modo diferente. A fala interna é, por sua estrutura sintática, uma fala que utiliza mais o estilo telegráfico. As conversas, com troca de turnos são, como se sabe, agramaticais, quase exclusivamente compostas de predicados. Mas se devo narrar algo, minhas frases têm que ter o sujeito e o predicado e, algumas vezes, os complementos, etc. Com relação à fala interna, sei qual é o meu pensamento, sei sobre o que estou pensando, por isso, a minha fala interna é composta de uma corrente de predicados.

A fala escrita é desdobrada ao máximo, enquanto que, na fala oral, podemos expressar-nos de forma bem mais concisa e sintaticamente desconexa. Vocês sabem que existem muitas pessoas que falam da mesma forma que escrevem, ou seja, introduzem na fala oral uma abstração excessiva, como o fazem na fala escrita. A fala oral admite frases breves e resumidas. Se nos perguntam: “Quer um copo de chá?” – nunca iremos responder: “Não, obrigado, eu não quero um copo de chá”; responderemos de forma bem mais concisa. Dessa forma, a fala oral ocupa um lugar intermediário entre a fala escrita e a interna. A

⁷²John Hughlings Jackson (1835 – 1911). Neurologista e fisiologista inglês, um dos fundadores da neurologia moderna. (N. da t.)

escrita é uma fala sintaticamente configurada ao extremo e a outra é uma fala concisa e resumida ao extremo. O escolar que deve dominar a fala escrita está diante de uma tarefa – passar da fala concisa ao extremo para a fala desdobrada ao extremo –, ou seja, diante de uma tarefa de tal dificuldade que não pode ser comparada ao domínio da fala oral.

O processo de passagem da fala interna para a fala escrita é especialmente difícil porque a interna é fala para si e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo. Estamos nos referindo à combinação de atividades que, por sua natureza, são contraditórias na criança.

Se somarmos tudo que foi dito, a enorme divergência entre a fala oral e a fala escrita do escolar torna-se compreensível, já que devemos analisar esta última como um processo de surgimento de uma nova forma de fala que está baseada em outras relações estruturais e funcionais, em comparação a outras formas de fala, e possui suas próprias leis de desenvolvimento.

Agora, nos deteremos em algumas conclusões da pesquisa sobre a leitura para, utilizando-as, chegar a conclusões gerais. A principal conclusão a que nos levam as pesquisas contemporâneas na área da leitura é expressa em três posições. A primeira posição geral, ou melhor, as duas posições negativas são as seguintes: assim como a fala escrita não é uma simples passagem da fala oral para os sinais escritos, mas uma nova forma de fala que deve se concretizar por meio de sua aquisição pela criança, a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral, e sim um processo muito complexo. Este ponto de vista consiste em que a leitura não é um processo inverso, como se supunha, em comparação com a fala escrita. Binet⁷³ apresentava, de forma metafórica, a relação entre a leitura e a escrita como um movimento inverso de um mesmo processo. Ou seja, quase a mesma coisa que a relação entre duas viagens quando, na primeira, compro uma passagem de Paris para Lyon e, na segunda, compro a passagem de Lyon para Paris. Na realidade, essa posição não se justifica. Em comparação com a fala escrita, a leitura é um processo de ordem completamente diferente que a criança, independentemente da escrita, deve dominar.

Antes de mais nada, nos deteremos na natureza da leitura. Existem três particularidades nas quais é preciso concentrar nossa atenção. A primeira consiste em que a leitura não é o estabelecimento de uma simples associação entre os sinais escritos e os sons que correspondem a eles, mas representa um processo complexo do qual, numa parcela do pensamento, uma participação indireta cabe às funções psíquicas superiores, e em que a leitura desenvolvida e a não-desenvolvida possuem origens próximas no

⁷³ Alfred Binet (1857 – 1911). Estudioso francês da psicologia, mais conhecido por seus testes de inteligência (N. da t.)

desenvolvimento do pensamento. Essa tese foi comprovada em amostras experimentais de Thorndike⁷⁴. A posição principal, segundo Thorndike, consiste em que a leitura é um processo muito complexo que exige a ponderação de cada um dos muitos elementos da oração, sua organização em relações correspondentes entre si, a escolha de alguns significados possíveis e a recusa de outros, além da ação conjunta de muitas forças que definem a resposta final. Realmente, diz Thorndike, veremos que o ato de resposta a uma simples pergunta sobre um simples texto inclui todos os traços que são característicos de uma típica reflexão⁷⁵.

Muitas crianças, diz Thorndike, fracassam em alguns momentos da leitura não porque entenderam e memorizaram fatos e princípios e não conseguiram organizá-los e utilizá-los; ou, não porque os entenderam e não conseguiram memorizá-los, mas porque não os entenderam de fato.⁷⁶

Thorndike dava a crianças de várias turmas de escolas americanas uma série de textos simples; depois, formulava perguntas que testemunhavam em que medida as crianças haviam entendido o texto oferecido. A pesquisa mostrou que, num estágio avançado de desenvolvimento, as crianças que entendem maravilhosamente bem a fala oral mostram-se terrivelmente atrasadas na compreensão de um texto simples, durante o processo de leitura.

Não vamos transcrever, aqui, os resultados da pesquisa, mas nos deteremos somente nas conclusões que demonstram que um texto simples torna-se de difícil compreensão para a criança se ela atribui um significado muito grande a uma determinada palavra e subestima o significado de outras, numa frase e no texto como um todo. Na fala oral, o auxílio para isso é a entonação. Acompanhando as acentuações lógicas, o desdobramento da entonação, a criança identifica o que é o texto. Na leitura, a criança deve perfazer tudo isso de modo deliberado com relação à situação abstrata que se apresenta no texto impresso. Tudo isso demonstra que a compreensão do texto pressupõe a conservação do peso proporcional correspondente às palavras ou a alteração das proporções até que se apresente um resultado que atenda ao objetivo da leitura. A compreensão de uma história é semelhante à resolução de problemas de matemática. Ela consiste na seleção de elementos corretos das situações e da sua junção em correlações corretas, assim como na atribuição de um peso correto de influência ou grau de importância a cada um deles. A leitura de contos ou descrições, prossegue Thorndike, pressupõe a atividade analítica do pensamento

⁷⁴ Edward L. Thorndike (1874 – 1949). Psicólogo estadunidense. Seus estudos sobre a aprendizagem forma de suma importância para a psicologia na primeira metade do século XX. (N. da t.)

⁷⁵ Thorndike. “Tchtenie kak michlenie”. (N. do a.)

⁷⁶ Idem. (N.do a.)

do mesmo tipo e organização que distinguem os processos intelectuais superiores.⁷⁷ Por isso, a correlação entre a leitura e a resolução de testes de complementos verbais, por analogia com os testes de Binet e outros, revela-se demasiadamente grande.

Segundo Thorndike, a leitura incorreta ou inadequada ocorre graças ao fato de não se saber como refletir sobre as respostas, como analisá-las, aceitá-las ou negá-las, numa leitura rápida, assim que surgirem. Muitos dos alunos que apresentam respostas erradas às perguntas sobre o que leram responderiam corretamente se se conversasse com eles da seguinte forma: “Isso está certo ou não: o dia em que a menina não precisa ir à escola é o dia em que a escola não funciona. O dia em que a menina não precisa ir à escola está no início do semestre?” e assim por diante⁷⁸.

Sabemos que se pode ler deslizando pelas linhas e sentindo, aproximadamente, o assunto, sem, no entanto, fazer uma correspondência total com cada nuance de pensamento contido em cada frase e sem relacionar uma frase com a outra. Mas pode-se ler de tal forma que isso seja feito. Esse segundo processo revela-se mais intimamente ligado à atividade intelectual superior. Se fizermos uma analogia com a fala escrita, podemos dizer que a criança não entende a leitura, assim como entende a fala oral. Mas, durante a leitura, ela deve entender, deliberadamente, de tal forma que possa perfazer ativamente os processos que perfaz de modo mais ou menos espontâneo, durante a compreensão comum da fala oral. Por isso, diz Thorndike, na teoria da instrução, devemos analisar a leitura do livro como um trabalho mecânico, passivo, estereotipado e que está num nível totalmente diferente do trabalho de cálculo ou de utilização do que foi lido⁷⁹. Verifica-se que a leitura exige atividade intelectual; a leitura é mais intelectual, mais consciente, mais deliberada do que a compreensão da fala oral. Outras pesquisas também demonstram que o processo de leitura, o ensino da leitura está íntima e internamente ligado também ao desenvolvimento da fala interna e que, sem o desenvolvimento desta, ou seja, sem atribuir nuances em silêncio às palavras lidas, sem saber atribuir-lhes uma entonação interna, esse processo torna-se impossível.

Com essas considerações terminamos o relato sobre o material factual e chegaremos a algumas conclusões. Elas seriam mais convincentes e claras caso permitissem analisar substancialmente também o outro lado, mas, em termos gerais, conservam sua força ainda hoje. O que desvendamos com a análise da leitura, com a análise da escrita? Sabíamos algo análogo pela análise das ciências naturais, da aritmética, mas esse é outro lado do

⁷⁷ “Tchtenie kak michlenie”. (N. do a.)

⁷⁸ Idem. (N. do a.)

⁷⁹ Idem. (N. do a.)

desenvolvimento da criança. Descobrimos algumas coisas importantes. Vamos formulá-las para analisá-las por partes e esclarecer o correto e o incorreto de cada uma.

Primeiramente, vimos que o processo de ensino da leitura não expressa o estabelecimento de uma corrente mecânica de habilidades análogas àquelas que acontecem quando aprendemos a escrever à máquina, a nadar ou a jogar tênis. As habilidades de leitura não expressam processos de treinamento e, ao mesmo tempo, já sabemos que elas não expressam um processo de desenvolvimento que coincide com o de instrução. Vimos que o conteúdo do desenvolvimento percorrido pela criança que está aprendendo a escrita não coincide com o caminho por que passa na escola durante as aulas. Nas aulas, mostramos-lhe uma série de letras; no dia seguinte, cinco palavras; e, no outro dia, lêem essas palavras. Pergunta-se: a marcha do desenvolvimento segue esses elos da instrução, assim como a sombra segue os objetos?

Mostramos, baseando-nos em pesquisas, que a fala escrita é mais abstrata do que a oral. Mas será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade, será que ensinamos a fala interna? Todavia, a criança precisa adquirir tudo isso para que a fala escrita se transforme em uma conquista pessoal. Neste ponto, os processos de desenvolvimento mostram-se não coincidentes com os processos de instrução.

O mesmo ocorre com a leitura. Se a leitura exige a compreensão de cada palavra em separado, será que ensinamos isso à criança nas aulas? Não. Nosso ensino possui um conteúdo totalmente diferente. Dessa forma, as pesquisas demonstram que os processos de desenvolvimento que a criança deve percorrer para conseguir dominar a leitura ou a fala escrita não podem, de forma alguma, serem identificados e fundidos com os processos de instrução no sentido estrito dessa palavra. Os processos de desenvolvimento da criança, os seus processos de domínio da fala escrita e da leitura não se movem como a sombra em relação ao objeto.

Conseqüentemente, com relação às questões sobre as quais falamos até agora, podemos dizer que não são corretas a tese de que os processos de desenvolvimento expressam uma marcha definida que depende diretamente da maturação do cérebro, a tese de que o processo de desenvolvimento é também o processo de instrução e tampouco a tese que diz que o desenvolvimento é a maturação *plus* instrução. Chegamos a uma outra compreensão das relações entre a instrução e o desenvolvimento. Parece que os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a esses

processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela instrução e a marcha dos processos da instrução escolar, isto é, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo. Por isso, a primeira tarefa da análise pedológica do processo pedagógico parece ser o esclarecimento da marcha dos processos de desenvolvimento mental que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar. Conseqüentemente, a base para que a criança se torne capaz de apreender as matérias escolares não é a constatação, passo a passo, de como se desenvolveram por si só a sua atenção e a sua memória, e sim o esclarecimento dos processos internos de desenvolvimento, como se fossem Raios X dos processos de desenvolvimento que são incitados à vida pela instrução escolar. Em geral, o objeto de estudo da pesquisa pedológica, claro, não é a análise metodológica, mas a análise do desenvolvimento. Se o que as pesquisas mostram é correto, ou seja, que a criança que aprendeu a dominar a fala escrita domina uma forma de fala totalmente nova e relacionada a novas formas complexas de atividade e que essa forma nova de atividade deve ser estabelecida e desenvolvida durante o processo de ensino da fala escrita, então, pelo visto, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar.

Já dissemos que, na escola, não ensinam como tal nem a abstração, nem a ação deliberada. No entanto, se com o auxílio da análise fosse possível mostrar como o andamento do ensino da fala escrita incita à vida esse processo de desenvolvimento em nossas crianças, isso significaria esclarecer para o professor o que acontece na cabeça da criança a quem está sendo ensinada a leitura. Isso mostraria ao professor o que ele pode julgar não só pelas operações finalizadas, mas pelo que acontece na consciência do próprio aluno, no decorrer do tempo em que ele é instruído na língua, na aritmética ou nas ciências naturais. Conseqüentemente, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico é exatamente mostrar o que ocorre na cabeça da criança durante o processo de instrução de cada matéria e de cada segmento da instrução. Analisar pedologicamente o ensino da aritmética não significa que se deva explicar a lição, explicar as regras da soma, etc., mas que é preciso analisar o que não está na disciplina aritmética, por exemplo, verificar se a criança sabe subtrair e somar no sistema decimal e, ao mesmo tempo, não ter noção desse sistema (e esse é o ponto central).

Costuma-se achar que a criança já pode compreender qualquer conceito amplamente conhecido, por exemplo, das ciências sociais ou das ciências naturais (por exemplo, o que é o estado gasoso da solução e saber responder a essa pergunta), que já é, para ela, uma palavra que faz sentido. Pensava-se que, no momento em que a criança soubesse expressar sua ideia, o processo de desenvolvimento estava finalizado. Mas as pesquisas mostram que, nesse momento, o processo de desenvolvimento apenas começou, que isso é o ponto de partida do desenvolvimento seguinte do conceito.

Somente após resultados de observações, podemos dizer como se desenvolve o conceito na criança. A pesquisa mostra que o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança coincide, em parte, com os conceitos cotidianos, porém diferencia-se deles. Conseqüentemente, a tarefa do pedólogo, durante a análise das ciências naturais não consiste em verificar, numa aula concreta, o que a criança conseguiu ou não entender, mas sim mostrar quais são os caminhos fundamentais do processo interno de desenvolvimento dos conceitos que a criança deve percorrer, num determinado campo, sob a influência do ensino das ciências naturais, das ciências sociais, etc. Parece-nos que uma definição diferente da análise pedológica do processo pedagógico leva a outras conclusões prático-metodológicas. Ela esclarece o que o pedagogo deve esperar da análise pedológica e o que é preciso fazer em relação a ela. É essa a ajuda que deve ser construída de forma um pouco diferente da que é estruturada, simples e diretamente, a serviço de cada segmento destacado ou de parte do processo pedagógico.

Vamos, agora, apresentar a principal hipótese que, parece, o resultado de pesquisas estabelece como as reais relações que existem entre o processo de instrução e os processos de desenvolvimento da criança. Conhecemos duas teses: a primeira, que a fala escrita é, por assim dizer, uma aquisição nova, ou seja, uma determinada função nova que a criança precisa dominar e que não é adquirida senão no processo de desenvolvimento. No processo nu e cru de instrução ela não pode ser adquirida.

A segunda tese é que sabemos que a fala escrita não pode se desenvolver em qualquer idade, mas que todas as áreas de instrução sobre as quais falei – a fala escrita, a leitura, a gramática – giram o tempo todo em torno do próprio eixo, em torno de neoformações da idade escolar. Sabemos, não por acaso, que, na idade escolar, surge a fala interna e, não por acaso, verifica-se que a leitura e a fala escrita giram em torno desse pólo da fala interna. Sabemos que é central para a idade escolar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, não por acaso, as funções novas de leitura e escrita giram em torno da intencionalidade. Sabemos que, na idade escolar, a criança passa para um novo

estágio no desenvolvimento dos significados das palavras, ou seja, dos conceitos. Não por acaso, a assimilação dos conceitos das ciências sociais e naturais torna-se possível para a criança exatamente nesse estágio.

Dessa forma, não por acaso, a natureza de todos esses processos de instrução escolar exige processos de desenvolvimento que giram em torno do eixo das neoformações da idade escolar, ou seja, giram em torno das mudanças centrais que têm lugar na idade escolar.

A seguinte tese é que a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento. Se a instrução utiliza apenas as funções já desenvolvidas, então, temos diante de nós um processo semelhante de instrução do escrever à máquina. Vamos esclarecer bem a diferença entre ensinar a escrever à máquina e ensinar a escrita à criança. A diferença é que, se começo a escrever à máquina, não ascendo a um estágio superior da fala escrita, apesar de poder receber uma qualificação profissional. A criança, por sua vez, adquire um saber e toda a estrutura de suas relações e da fala altera-se: de inconsciente torna-se consciente, de um mero saber transforma-se em saber para si. Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança.

Iniciamos, dizendo que a fala escrita de um escolar é muito pobre, que um aluno de 9 anos escreve como fala uma criança de 2 anos. Um aluno com domínio da gramática é diferente daquele que não possui esse domínio, não porque não saiba escrever, mas porque se move numa estrutura diferente de conhecimentos. Ele tem uma relação totalmente diferente com a própria fala e, conseqüentemente, com o principal recurso de formação de ideias, que é a fala. A fala escrita exige funções que amadureceram pouco na criança. Essas funções formam-se ao longo do processo de instrução da escrita. Para a humanidade, isso tornou-se possível apenas quando foi inventada a língua escrita. Conseqüentemente, é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento.

Existem fundamentos para supor que o papel da instrução no desenvolvimento da criança consiste em criar a zona de desenvolvimento iminente.

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados.

Anexo 12

Tabulação das diferenças encontradas nas três versões do texto de L.S.Vigotski *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste (O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar)* traduzido para o português com o título *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*.

Edição	Editorial Estampa	Ícone editora	Centauro editora
1º parágrafo	<i>Claramente</i>	<i>Com clareza</i>	<i>Claramente</i>
2º parágrafo	<i>Suposto</i> <i>Em certa medida</i> <i>Em absoluto</i>	<i>Pressuposto</i> <i>De certa forma</i> <i>Absolutamente</i>	<i>Suposto</i> <i>Em certa medida</i> <i>Em absoluto</i>
3º parágrafo	<i>As investigações</i>	<i>As pesquisas</i>	<i>As investigações</i>
4º parágrafo	<i>Não cai o sol</i> <i>De recorrer</i>	<i>O sol não cai</i> <i>De se recorrer</i>	<i>O sol não cai</i> <i>De recorrer</i>
5º parágrafo	<i>Adquirir à criança</i> <i>Suposto</i>	<i>A criança adquirir</i> <i>Pressuposto</i>	<i>Adquirir à criança</i> <i>Suposto</i>
6º parágrafo	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
7º parágrafo	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
8º parágrafo	<i>Se vê</i> <i>Para suscitar</i>	<i>Vê-se</i> <i>A suscitar</i>	<i>Se vê</i> <i>Para suscitar</i>
9º parágrafo	<i>Erro na palavra “leis” – está “lis”</i>	<i>Não contém o erro, com a redação idêntica</i>	<i>Não contém o erro, com a redação idêntica</i>
10º parágrafo	<i>Em absoluto</i> <i>Há um erro de pontuação: uma vírgula separando o sujeito do verbo</i>	<i>Absolutamente</i> <i>O erro foi corrigido, a vírgula foi retirada</i>	<i>Em absoluto</i> <i>O erro foi corrigido, a vírgula foi retirada</i>
11º parágrafo	<i>Se caracteriza</i> <i>Há um erro de pontuação: falta uma vírgula</i>	<i>Caracteriza-se</i> <i>O erro permaneceu</i>	<i>Se caracteriza</i> <i>O erro permaneceu</i>
12º parágrafo	<i>Antes de mais</i> <i>Onde</i> <i>Fá-lo</i>	<i>Antes de tudo</i> <i>Em que</i> <i>Fá-lo</i>	<i>Antes de tudo</i> <i>Onde</i> <i>O faz</i>
13º parágrafo	<i>Concreta importância</i>	<i>Importância concreta</i>	<i>Concreta importância</i>
14º parágrafo	<i>Que ensinar</i> <i>O considerar</i> <i>Ausência de vírgula, após “ou seja”</i>	<i>De ensinar</i> <i>Considerá-lo</i> <i>Acréscimo de vírgula, após “ou seja”</i>	<i>Que ensinar</i> <i>Considerá-lo</i> <i>Acréscimo de vírgula, após “ou seja”</i>
15º parágrafo	<i>Em diversas</i> <i>Avaliar com exatidão o comprimento</i>	<i>Por diversas</i> <i>Avaliar com exatidão o comprimento</i>	<i>Em diversas</i> <i>Ter uma boa compreensão</i>
16º parágrafo	<i>Que ver</i> <i>Reação</i> <i>Inexistem duas vírgulas após as palavras “reação” e “pelos estudantes”</i> <i>As suas faculdades</i>	<i>Que ver</i> <i>Reação</i> <i>Inexistem duas vírgulas após as palavras “reação” e “pelos estudantes”</i> <i>Retirou a palavra “suas”</i>	<i>A ver</i> <i>Reação</i> <i>Com vírgula após as palavras “reação” e pelos estudantes”</i> <i>As suas faculdades</i>
17º parágrafo	<i>Vírgula depois das palavras “dar”, “raciocínio”, “latina” e “concentração”, “etc.”</i> <i>Sem vírgula após as palavras “e que”, “portanto”, “operam”.</i> <i>Sobre que</i>	<i>Sem vírgula após as palavras “dar”, “raciocínio”, “latina”, “concentração” e “etc.”</i> <i>Com vírgula após as palavras “e que”, “portanto”, “operam”</i> <i>Sobre o qual</i>	<i>Sem vírgula após as palavras “dar”, “raciocínio”, “latina”, “concentração” e “operam”</i> <i>Com vírgula após as palavras “etc.”, “portanto”</i> <i>Sobre que</i>

18º parágrafo	<i>Inumeráveis</i> <i>Se se escolherem</i> <i>Estes</i> <i>Tão-pouco</i> <i>Encontrar</i> <i>Precisão ao fazer somas, (com vírgula depois)</i>	<i>Inúmeras</i> <i>Se escolher</i> <i>Esses</i> <i>Tampouco</i> <i>Achar</i> <i>Precisão ao se fazer somas (sem vírgula depois)</i>	<i>Inumeráveis</i> <i>Se escolherem</i> <i>Estes</i> <i>Nem tampouco</i> <i>Encontrar</i> <i>Precisão ao fazer somas (sem vírgula depois)</i>
19º parágrafo	<i>Com vírgula depois das palavras “juízo”</i> <i>Com vírgula após a expressão “cada uma das quais”</i> <i>É independente</i> <i>E portanto</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “juízo”</i> <i>Sem vírgula após a expressão “cada uma das quais”</i> <i>Independente</i> <i>Portanto</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “juízo”</i> <i>Com vírgula após a expressão “cada uma das quais”</i> <i>É independente</i> <i>E portanto</i>
20º parágrafo	<i>Com vírgula depois da palavra “comuns”</i>	<i>Sem vírgula depois da palavra “comuns”</i>	<i>Com vírgula depois da palavra “comuns”</i>
21º parágrafo	<i>Afirmam</i> <i>Constituir</i>	<i>Sustentam</i> <i>Construir</i>	<i>Afirmam</i> <i>Constituir</i>
22º parágrafo	<i>Hábitos específicos e não considera</i> <i>Se sobrepõem</i> <i>Com vírgula depois da palavra “permanentemente”</i> <i>Mais pequeno</i>	<i>Hábitos específicos e, também, que (a palavra “considera” foi retirada)</i> <i>Sobrepõem-se</i> <i>Sem vírgula depois da palavra “permanentemente”</i> <i>O pequeno</i>	<i>Hábitos específicos e não considera</i> <i>Se sobrepõem</i> <i>Com vírgula depois da palavra “permanentemente”</i> <i>O menor</i>
23º parágrafo	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
24º parágrafo	<i>Ignorasse</i>	<i>Ignora</i>	<i>Ignorasse</i>
25º parágrafo	<i>Esta</i> <i>Directa continuidade</i>	<i>Essa</i> <i>Continuidade direta</i>	<i>Esta</i> <i>Directa continuidade</i>
26º parágrafo	<i>Ponto e vírgula depois da palavra “campos”</i> <i>Se a impugna</i>	<i>Dois pontos depois da palavra “campos”</i> <i>Se impugna</i>	<i>Ponto e vírgula depois da palavra “campos”</i> <i>Se a impugna</i>
27º parágrafo	<i>Investigadores</i> <i>Doente</i> <i>Sistematicidade</i> <i>Estes</i> <i>Se produz</i>	<i>Pesquisadores</i> <i>Docente</i> <i>Sistematização</i> <i>Esses</i> <i>Produz-se</i>	<i>Investigadores</i> <i>Doente</i> <i>Sistematicidade</i> <i>Estes</i> <i>Se produz</i>
28º parágrafo	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
29º parágrafo	<i>Antes de mais,</i>	<i>Antes de mais,</i>	<i>Antes de mais nada,</i>
30º parágrafo	<i>Para o resolver,</i> <i>Que tomar</i>	<i>Para resolvê-lo (sem vírgula)</i> <i>De tomar</i>	<i>Para resolvê-lo, (com vírgula)</i> <i>Que levar</i>

	<i>Investigações</i> <i>A teoria da área de desenvolvimento potencial (zona blizhaisnego razvitiya)</i>	<i>Pesquisas</i> <i>A teoria da área de desenvolvimento potencial (zona blizhaisnego razvitiya)</i>	<i>Investigações</i> <i>A teoria da área do desenvolvimento potencial (zona blizhaisnego razvitiya)</i>
31º parágrafo	<i>Em absoluto</i> <i>Se pode</i> <i>Grática</i> <i>Incontroverso</i>	<i>Absolutamente</i> <i>Pode-se</i> <i>Gramática</i> <i>Incontestável</i>	<i>Em absoluto</i> <i>Se pode</i> <i>Gramática</i> <i>Incontroverso</i>
32º parágrafo	<i>Sem vírgula após a palavra “recentemente”</i> <i>Tem de se</i> <i>Com vírgula após a palavra “desenvolvimento”</i>	<i>Com vírgula após a palavra “recentemente”</i> <i>Tem de se</i> <i>Sem vírgula após a palavra “desenvolvimento”</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “recentemente”</i> <i>Tem-se</i> <i>Com vírgula após a palavra “desenvolvimento”</i>
33º parágrafo	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
34º parágrafo	<i>Demonstrações</i>	<i>Demonstração</i>	<i>Demonstrações</i>
35º parágrafo	<i>Investigações</i>	<i>Pesquisas</i>	<i>Investigações</i>
36º parágrafo	<i>Com vírgula após a palavra “independente”</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “independente”</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “independente”</i>
37º parágrafo	<i>Regressemos</i> <i>Sem vírgulas na expressão “de nove anos e a outra apenas”</i> <i>Destas</i> <i>Sem vírgula na expressão “mas sob o ponto de vista”</i> <i>Sem vírgula depois de “isto significa que”</i> <i>Sem vírgula depois de “com o auxílio deste método”</i> <i>Ocorrendo ainda</i>	<i>Regressemos</i> <i>Com vírgulas na expressão “de nove anos, e a outra, apenas”</i> <i>Dessas</i> <i>Sem vírgula na expressão “mas do ponto de vista”</i> <i>Com vírgula depois de “isto significa que”</i> <i>Com vírgula depois de “com o auxílio deste método,”</i> <i>Ainda ocorrendo</i>	<i>Voltemos</i> <i>Sem vírgulas na expressão “de nove anos e a outra apenas”</i> <i>Destas</i> <i>Com vírgula na expressão “mas, sob o ponto de vista”</i> <i>Sem vírgula depois de “isto significa que”</i> <i>Sem vírgula depois de “com o auxílio deste método”</i> <i>Ocorrendo ainda</i>
38º parágrafo	<i>Podê-lo-á fazer</i> <i>Com vírgula após as palavras “desenvolvimento” e “como exemplo”</i>	<i>Poderá fazê-lo</i> <i>Sem vírgula após as palavras “desenvolvimento” e “como exemplo”</i>	<i>Poderá fazê-lo</i> <i>Sem vírgula após as palavras “desenvolvimento” e “como exemplo”</i>
39º parágrafo	<i>Em si mesmo</i> <i>Tinha-se</i>	<i>Que em si</i> <i>Tinha se</i>	<i>Que em si</i> <i>Tinha se</i>
40º parágrafo	<i>A parte</i> <i>Se ter</i> <i>Investigação</i> <i>Estas</i> <i>Quando</i> <i>Nestas</i> <i>Evolucionada</i> <i>Ponto e vírgula após a palavra abstracto</i> <i>Sem vírgula depois de e antes de</i>	<i>O aspecto</i> <i>Se tê-lo</i> <i>Pesquisa</i> <i>Essas</i> <i>Quanto</i> <i>Nessas</i> <i>Evolucionada</i> <i>Sem ponto e vírgula após a palavra “abstrato”</i> <i>Com vírgula depois da palavra “precisamente”</i>	<i>A parte</i> <i>Se ter</i> <i>Investigação</i> <i>Estas</i> <i>Retirou a palavra “quando”</i> <i>Nestas</i> <i>Evolucionada</i> <i>Ponto e vírgula após a palavra “abstrato”</i>

	<i>precisamente</i> <i>Nesta</i> <i>Especiais</i> <i>Observar-se</i>	<i>Nessa</i> <i>Retirou a palavra “especiais”</i> <i>Pode-se observar</i>	<i>Sem vírgula antes da palavra</i> <i>“precisamente”</i> <i>Pode-se observar</i>
<i>41º parágrafo</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>	<i>Com redação idêntica</i>
<i>42º parágrafo</i>	<i>Investigações</i> <i>A que apenas podemos aludir por falta de espaço</i> <i>Sem vírgula após palavra “humanas”</i> <i>Noutro passo formulávamos</i> <i>Do seguinte modo:</i> <i>Sem vírgula após a palavra “vez”</i> <i>Ponto e vírgula após palavra intersíquicas</i> <i>Como funções</i>	<i>Pesquisas</i> <i>A que no momento apenas podemos aludir</i> <i>Com vírgula após palavra “humanas”</i> <i>Podemos formular</i> <i>Do seguinte modo:</i> <i>Com vírgula após a palavra “vez”</i> <i>Dois pontos após a palavra “intersíquicas”</i> <i>Como funções</i>	<i>Investigações</i> <i>A que apenas podemos aludir por falta de espaço</i> <i>Sem vírgula após a palavra “humanas”</i> <i>De outro modo formulamos</i> <i>Da seguinte maneira</i> <i>Sem vírgula após a palavra “vez”</i> <i>Ponto e vírgula após a palavra “intersíquicas”</i> <i>Como funções</i>
<i>43º parágrafo</i>	<i>Se transforma</i> <i>Investigações</i> <i>Se apresenta</i>	<i>Transforma-se</i> <i>Pesquisas</i> <i>Apresenta-se</i>	<i>Se transforma</i> <i>Investigações</i> <i>Se apresenta</i>
<i>44º parágrafo</i>	<i>Investigações</i>	<i>Pesquisas</i>	<i>Investigações</i>
<i>45º parágrafo</i>	<i>No nosso ponto de vista</i> <i>Sem vírgula em “que na continuação são”</i> <i>Dito isso</i>	<i>Do nosso ponto de vista</i> <i>Com vírgulas em “que, na continuação, são”</i> <i>Dito isso</i>	<i>Sob o nosso ponto de vista</i> <i>Sem vírgula em “que na continuação são”</i> <i>Assim</i>
<i>46º parágrafo</i>	<i>Considerada sob este ponto de vista</i> <i>Sem vírgula após a palavra é</i>	<i>Considerada deste ponto de vista</i> <i>Com vírgula após a palavra “é”</i>	<i>Considerada sob este ponto de vista</i> <i>Sem vírgula após a palavra “é”</i>
<i>47º parágrafo</i>	<i>Precisos</i> <i>Com vírgula após a palavra linguagem</i>	<i>Necessários</i> <i>Sem vírgula após a palavra “linguagem”</i>	<i>Precisos</i> <i>Com vírgula após a palavra “linguagem”</i>
<i>48º parágrafo</i>	<i>Sem vírgula após “até agora”</i> <i>Atribuiu-se</i>	<i>Com vírgula após “até agora”</i> <i>Atribui-se</i>	<i>Sem vírgula após “até agora”</i> <i>Se atribui</i>
<i>49º parágrafo</i>	<i>Um mesmo mecanismo</i>	<i>Um mecanismo</i>	<i>Um mesmo mecanismo</i>
<i>50º parágrafo</i>	<i>Com vírgula após a palavra “bicicleta”</i>	<i>Sem vírgula após a palavra “bicicleta” e acréscimo de um “e”</i>	<i>Com vírgula após a palavra “bicicleta”</i>
<i>51º parágrafo</i>	<i>Sem vírgula após “que” e “por si só”</i> <i>Em absoluto</i> <i>Em muito</i>	<i>Com vírgulas em “que, por si só,”</i> <i>Absolutamente</i> <i>Muito, sem o “em”</i>	<i>Sem vírgula em “que e por si só”</i> <i>Em absoluto</i> <i>Em muito</i>
<i>52º parágrafo</i>	<i>Investigações</i> <i>Puerícia</i>	<i>Pesquisas</i> <i>Puerícia</i>	<i>Investigações</i> <i>Puberdade</i>

53º parágrafo	Antes de o fazer Investigações Com vírgula após a palavra “elementar” Se montam Destas	Antes de o fazer Pesquisas Sem vírgula após a palavra “elementar” Se montam Destas	Antes de fazê-lo Investigações Com vírgula após a palavra “elementar” Se montam Destas
54º parágrafo	Com redação idêntica	Com redação idêntica	Com redação idêntica
55º parágrafo	Com redação idêntica	Com redação idêntica	Com redação idêntica
56º parágrafo	Examinar de novo Investigação	Reexaminar Pesquisa	Examinar de novo Investigação

Anexo 13

Tabela com dados dos trabalhos de L.S.Vigotski, em edições russas e brasileiras, em que ele refere-se ao conceito ***zona blijaichego razvitia***.

Título em russo	Data do texto original	Data e local de publicação do trabalho em russo	Títulos em português	Data e local de publicação do trabalho em português
<i>Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka</i>	Palestra estenografada, proferida no Instituto de Pedagogia de Leningrado, em 1933.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revista Voprosi psirrologuii, 1966, Nº 6, pp. 62-76; 2. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologuia razvitia rebionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 200-223. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>O papel do brinquedo no desenvolvimento;</i> 2. <i>A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984, pp. 105-118; 2. Revista Virtual Gestão de Iniciativas Sociais. Nº 11, junho 2008, pp. 23-36.
<i>O pedologuitcheskom analise pedagoguitcheskogo protsesssa</i>	Palestra estenografada, proferida no Instituto Experimental de Defectologia de Epchtein, em 17 de março de 1933.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro: VIGOTSKI, L.S. Umstvennoie razvitie detei v protsesse obuchenia. Moskva, Leningrad: Utchpedguiz, 1935, pp. 116-134; 2. Livro: VIGOTSKI, L.S. Pedagoguitcheskaia psirrologuia. Moskva: Pedagoguika, 1991, pp. 430-449. 3. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologuia razvitia rebionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 479-506; 4. Livro: VIGOTSKI, L.S. Pedagoguitcheskaia psirrologuia. Moskva: Pedagoguika, 2005, pp. 467-489; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A análise pedológica do processo pedagógico.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. VIGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, pp.547-552 (texto incompleto).
<i>Razvitie jiteiskirh i nautchnirh poniatu v chkolnom vozraste</i>	Relatório estenografado, proferido na reunião do Conselho Científico-metodológico do Instituto de Pedagogia de Leningrado, em 20 de maio de 1933.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro: VIGOTSKI, L.S. Umstvennoie razvitie detei v protsesse obuchenia. Moskva, Leningrad: Utchpedguiz, 1935, pp. 96-115; 2. Livro: VIGOTSKI, L.S. Pedagoguitcheskaia psirrologuia. Moskva: Pedagoguika, 1991, pp. 410-430; 3. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologuia razvitia rebionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 452-479; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. VIGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, pp. 517-545.

		4. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Pedagogika, 2005, pp. 443-467;		
<i>Dinâmica do desenvolvimento da criança em conexão com a aprendizagem</i>	Relatório estenografado, apresentado na reunião da Cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia de Bubnov, em dezembro de 1933.	1. Livro: VIGOTSKI, L.S. Desenvolvimento da criança em conexão com a aprendizagem . Moskva, Leningrad: Utchpedgiz, 1935, pp. 33-52; 2. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Pedagogika, 1991, pp. 391-410; 3. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Eksmo, 2004, pp. 366-393. 4. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Pedagogika, 2005, pp. 420-443;	1. <i>A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem.</i>	1. VIGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica . São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, pp. 489-515.
<i>Problema da aprendizagem da criança em conexão com a idade</i>	Artigo escrito em 1933-1934	1. Livro: VIGOTSKI, L.S. Desenvolvimento da criança em conexão com a aprendizagem . Moskva, Leningrad: Utchpedgiz, 1935, pp. 3-19; 2. Compilação: Rhrestomatia da psicologia . Moskva: Prosvechenie, 1987, pp. 377-383; 3. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Pedagogika, 1991, pp. 374-390; 4. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psicologia da aprendizagem . Moskva: Eksmo, 2004, pp. 327-349;	1. <i>Interação entre aprendizado e desenvolvimento;</i> 2. <i>Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar;</i> 3. <i>O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar;</i>	1. VIGOTSKI, L.S. Formação social da mente . São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984, pp. 90-103; 2. LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento . Lisboa: Editorial Estampa, 1977, pp. 31-50 (na 4ª edição); 3. VIGOTSKII, LS; LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . São Paulo: Ícone Editora, 1988, pp. 103-117 (na 10ª edição); 4. LURIA, LEONTIEV; VIGOTSKI. Psicologia e pedagogia . São Paulo: Editora Moraes, 1991, pp. 1-17;

		5. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologiia . Moskva: Pedagoguika, 2005, pp. 400-419;		
<i>Obutchenie i razvitie v dochkolnom vozraste</i>	Palestra estenografada, proferida na Conferência Russa sobre Educação Pré-escolar, não há informação de data.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro: VIGOTSKI, L.S. Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia. Moskva, Leningrad: Utchpedguiz, 1935, pp. 20-32; 2. Revista Semia i chkola, 1969, N° 12, pp. 14-16. 3. Compilação: Rhrestomatia po istoria sovetsskoi dochkolnoi pedagoguiki. Moskva: Prosvechenie, 1980, pp. 241-245 (resumido); 4. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologiia razvitia rebbionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 349-366. 	Não foi traduzido para o português	
<i>Problema vozrasta</i>	Manuscrito dos arquivos da família de L.S.Vigotski, de 1934 com 95 páginas. Segundo Elkonin (VIGOTSKI, 1984, p. 400), os textos <i>A crise do primeiro ano</i> , <i>A primeira infância</i> , <i>A crise dos três anos</i> e <i>A crise dos sete anos</i> são aulas estenografadas, proferidas entre 1934-1935 que não foram submetidas a correções de Vigotski.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revista Voprosi psirrologuii, 1972, N° 2, pp. 114-123; 2. VIGOTSKI, L.S. Sobranie sotchineni. Moskva: Pedagoguika, 1984, Tom 4, pp. 243-385. 3. Livro: VIGOTSKI, L.S. Psirrologiia razvitia rebbionka. Moskva: Eksmo, 2004, pp. 5-192. 		

<p><i>Michlenie i retch</i></p>	<p>Último libro escrito por L.S.Vigotski e publicado postumamente no mesmo anos de sua morte.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. VIGOTSKI, L.S. Michlenie i retch. Moskva, Leningrad: Sotsekguiz, 1934, 323 p.; 2. VIGOTSKI, L.S. Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania. Moskva: Izdatelstvo APN RSFSR, 1956, pp. 39-386; 3. Compilação: Rhrestomatia pó obschei psirrologuii. Psirrologuia mi-chlenia. Moskva: Izdatelstvo MGU, 1981, pp. 153-182, 194-203 (resumido), cap. I, II, IV, VII. 4. VIGOTSKI, L.S. Sobranie sotchineni. Moskva: Pedagoguika, 1982, Tom 2, pp. 5-361 (com cortes); 5. VIGOTSKI, L.S. Michlenie i retch. Moskva: Labirint, 2001, pp. 3-342 (texto na íntegra); 6. VIGOTSKI, L.S. Psirrologuia. Moskva: Aprel press, Eksmo-press, 2002, pp. 262-509. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pensamento e linguagem</i>; 2. <i>A construção do pensamento e da linguagem</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987, 194 p. (tradução a partir do inglês e está na 3ª edição); 2. VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, 489p
---------------------------------	---	---	---	--

Anexo 14

VIGOTSKI, L.S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. IN **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n°8. abr. 2007, pp. 23-36.

Disponível em: www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm