

■ Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar^{i*}

 Lev Semiovitch Vigotski (sem data)

[1 Descrição do objetivo do relatório]**

O objetivo de meu relatório¹ é destacar algumas das mais importantes peculiaridades da criança em idade pré-escolar². Em conexão com a elaboração de programas³ para jardim de infância, gostaria de compartilhar com vocês reflexões que eu e meus colaboradores desenvolvemos ao longo de alguns anos no processo de estudo e investigação de crianças desta idade, não pretendendo nem o completo esclarecimento das questões abordadas, nem tampouco a completa solução das questões práticas, decorrentes dos tópicos levantados no relatório.

Meu relatório tratará de alguns dos pontos de partida para o trabalho com programas, e não de conclusões finais para a prática. Muito do que direi ainda precisa de verificação por meio de investigação, por isso pediria que aceitassem meu relatório pelo que realmente é, ou seja, uma série de considerações pedológicas, ligadas à elaboração de programas para jardim de infância.

[2 Definição de programa pré-escolar em distinção ao escolar]

A primeira questão que nos surge, quando pensamos em elaborar programas para jardins de infância e desejamos conciliar estes programas com características da criança de idade pré-escolar, é uma questão mais geral: o que representam os programas para a idade pré-escolar, em que eles diferem dos programas escolares, qual lugar ocupam no trabalho pedagógico do jardim de infância, quais gêneros de atividade, da criança e com a criança, esses programas abarcam e aprimoram? Essa questão, por sua vez, está ligada a outra: qual o caráter, do ponto de vista das peculiaridades da criança, do trabalho educativo e

formativo⁴ com crianças dessa idade? Cada idade é caracterizada por uma atitude diferente, que se situa entre o caráter do trabalho formativo e educativo, por um lado, e o desenvolvimento mental da criança, por outro. Para responder resumidamente à pergunta sobre as peculiaridades do trabalho educativo e formativo com crianças em idade pré-escolar, permito-me defini-lo comparativamente. Permito-me comparar o que é um programa em uma instituição pré-escolar com o que ele é em uma escolar.

[2.1 Dois extremos: instrução na infância inicial e na idade escolar]

Parece-me que existem pontos extremos em relação ao caráter da instrução [*obutchenie*]⁵ de uma criança em seu desenvolvimento. O primeiro desses pontos extremos é a instrução da criança até os três anos de idade (se entendida no sentido amplo da palavra, tal como entendida quando se diz que a criança aprende⁶ a fala⁷ entre um ano e meio e três anos de idade⁸). Pode-se dizer que a peculiaridade da instrução da criança até os três anos é que uma criança dessa idade aprende [*utshit'sia*]⁹ segundo seu próprio programa¹⁰. Isso é visível no exemplo da fala¹¹. Os estágios¹² subsequentes pelos quais a criança passa e a duração de cada um não são determinados pelo programa da mãe, mas fundamentalmente pelo que a própria criança toma do ambiente que a rodeia. É claro que o desenvolvimento da fala da criança muda se a criança tiver uma fala rica ou pobre ao seu redor, mas o programa de aprendizagem [tb. *obutchenie*]¹³ da fala é determinado pela própria criança¹⁴. Este tipo de instrução é normalmente chamado de "espontâneo". Nesse caso, a criança aprende a fala de forma diferente daquela pela qual a criança em idade escolar¹⁴ aprende aritmética na escola.

ⁱ Estenograma de relatório lido na "Conferência de toda Rússia sobre Educação Pré-Escolar". — N.E.R. (Nota da edição russa).

* Tradução do russo, por Pável Golub e Marina Darmaros, com revisão técnica por Achilles Delari Junior, a partir de: VIGOTSKI, L. S. *Obutchenie i razvitie v doskol'nom vozraste*. In: _____. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obutcheniia*. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Utchebno-Pedagogicheskoe Izdatel'stvo, 1935, p. 20-32. — N.E.B. (Nota da edição brasileira).

** Todos os subtítulos entre colchetes foram inseridos por esta edição, com a finalidade de oferecer marcações indexicais que favoreçam a atividade de estudo por parte dos leitores. — N.E.B.

ⁱⁱ Difícilmente seria possível concordar com a afirmação do autor de que uma criança com menos de três anos "aprende de acordo com seu próprio programa", que "o programa educacional é determinado pela própria criança". Afinal de contas, o próprio autor diz que a fala da criança muda dependendo da fala que a rodeia, se ela é pobre ou rica. Consequentemente, o alcance dos conceitos da fala, seu conteúdo e caráter não são determinados pela criança, por isso não há bases para se falar em "programa próprio" da criança. — N.E.R.

Outro tipo extremo de instrução acontece quando a criança está na escola com o professor. Aqui, o peso específico do programa da própria criança é insignificante em comparação com o programa a ela oferecido, assim como o peso específico do programa proporcionado pela mãe é insignificante em comparação com o programa da própria criança na idade inicial¹⁵. Se designarmos este tipo como reativo, poderemos dizer que, no pré-escolar, a instrução ocupa um lugar de transição entre o primeiro e o segundo tipos. Ela pode ser chamada de espontânea-reativa.

[2.2 A instrução do pré-escolar entre dois extremos]

O trajeto da instrução e as mudanças que ocorrem durante a idade pré-escolar são caracterizados pelo fato de a criança passar do tipo espontâneo para o reativo. Imaginem que, no processo de desenvolvimento, a criança se mova de um ponto polar ao outro. A partir daí, todo o trajeto do movimento será distribuído em dois estágios. Na primeira metade de seu movimento, ela estará mais próxima do primeiro polo que do segundo. Consequentemente, o peso específico do movimento espontâneo e reativo muda drasticamente.

Se dissermos que a criança de idade inicial pode, no processo de instrução, fazer apenas aquilo que coincide com seus interesses, e a criança em idade escolar pode fazer aquilo que o professor quer, a relação da criança em idade pré-escolar será determinada de tal forma que ela faz o que quer, mas ela quer o que eu quero.

O que isso significa? Isso significa as duas seguintes posições, que lhes peço considerar como referências.

A primeira é a de que, por volta dos três anos de idade, toda criança vive uma mudança brusca¹⁶, que consiste no fato de que começa a se tornar possível para ela um novo tipo de instrução.

O pesquisador alemão Kroh¹⁷, referindo-se a uma criança de três anos, disse que ela poderia ser classificada como em idade escolar¹⁸. Kroh disse que a criança nessa idade já tem capacidade para a instrução escolar e, consequentemente, a partir dessa idade já é possível que a criança tenha algum tipo de programa de instrução e educação¹⁹. No entanto, isto ainda não é um programa escolar. Em certo grau²⁰, ele ainda deve ser um programa da própria criança. Ele deve conter algo que tenha sido base de sua instrução na idade anterior. A criança na idade inicial aprende por um programa próprio; a criança em idade escolar aprende segundo o programa do professor, enquanto a pré-escolar é capaz de aprender na medida²¹ em que o programa do professor se torna seu programa. Esta é uma dificuldade básica e de conhecimento geral. Isto representa uma das tarefas mais difíceis para o pedagogo, tarefa com a qual pedagogos têm se deparado desde a segunda metade do século passado.

[2.3 Sobre o chamado “prazo ótimo de instrução”]

Antes de passar à segunda parte do relatório, gostaria de tocar ainda uma segunda questão geral, a do chamado prazo ótimo de instrução²². Todos sabemos bem que qualquer instrução, entendida no sentido amplo da palavra (inclusive a aprendizagem [tb. *obutchenie*]²³ da fala), está relacionada com

a idade, mas, normalmente, quando falamos de prazo de instrução, referimo-nos apenas ao limite mínimo da instrução, ou seja, entendemos que não é possível alfabetizar²⁴ um bebê de seis meses, que não se pode alfabetizar uma criança de três anos. Todos sabemos que uma criança em seu desenvolvimento deve atingir certo grau de maturidade, que ela deve adquirir, no curso do desenvolvimento, certas condições prévias para que se faça possível a instrução quanto a dado objeto de conhecimento. Entretanto, gostaria de chamar sua atenção para um fato de primordial importância para a educação pré-escolar, o de que para a instrução existe também prazo ótimo máximo.

Ao estudar a ontogênese dos animais, em particular dos invertebrados inferiores, de Vries²⁵ introduziu na ciência, com base em suas experiências e observações, o conceito dos chamados períodos²⁶ sensíveis de desenvolvimento, ou idades sensíveis. De Vries chama de períodos sensíveis de desenvolvimento, ou idades sensíveis, os períodos de desenvolvimento ontogenético em que o animal em desenvolvimento está particularmente sensível às influências ambientais de determinado gênero. Quando determinada idade passa ou quando ela ainda não chegou, as mesmas influências que, em dado período, surtem um efeito muito substancial no curso e na orientação do desenvolvimento, tornam-se ações, por vezes, ou neutras ou de efeito contrário. De Vries conseguiu provar por meio de experiências que os mesmos influxos externos podem ter efeito neutro, positivo, ou negativo sobre o curso do desenvolvimento, dependendo de em qual período de desenvolvimento eles incidem sobre o organismo.

Se tomamos esse pensamento em sua aparência mais geral, ele não causa, é claro, nenhuma nova associação. Dá a impressão de algo já há muito conhecido e parece que apenas devido a esse pensamento geral não valeria a pena ressuscitar o antigo ensinamento legado por de Vries e transferi-lo da ontogênese dos animais ao campo do desenvolvimento humano, à particularidade do desenvolvimento e da educação pré-escolar. Quem não sabe, que se alimentássemos um bebê tal como alimentamos uma criança de sete anos, os efeitos nesta idade seriam favoráveis, e na outra haveria efeito mais prejudicial e negativo?

Mas o pensamento elaborado por de Vries consiste de uma compreensão dessa questão mais profunda e rica em conteúdo. Estudando uma série de animais, ele pôde determinar que não se trata simplesmente do fato de que, por exemplo, a nutrição que ocorre durante todo o desenvolvimento de um filhote deve ser adaptada, na idade inicial, às características de dado estágio [*stupen*]²⁷ em que o animal está. Mas não só nisso consiste o pensamento elaborado por de Vries, como também em que influxos específicos do ambiente, que têm significado decisivo para a orientação do desenvolvimento em um ou outro aspecto, surtem efeito quando empregados em determinado momento do desenvolvimento, mas antes ou depois apresentam-se igualmente inconsistentes para tais efeitos. Um exemplo frequentemente citado, presente em de Vries e Fortui²⁸ é o de que se uma abelha for alimentada com certo tipo de nutriente — a geleia real — durante seu desenvolvimento ontogenético ela se transforma em abelha-rainha, mas apenas se tal alimentação começar e continuar em determinado período de seu desenvolvimento. Se esse período de desenvolvimento passar, a mesma alimentação já não dará o resultado esperado.

Em outros períodos, ela terá resultado negativo e o desenvolvimento será diferente, dependendo de em qual ponto do desenvolvimento se encontra o filhote do animal, com relação a um influxo ou outro.

Essa noção de que o próprio desenvolvimento se baseia em certos períodos que são particularmente sensíveis a determinadas influências externas foi usada também por Montessori²⁹ como base para o estudo do desenvolvimento e da instrução na idade pré-escolar. A questão consiste no seguinte: em relação a quais influências a idade pré-escolar é sensível, ou seja, suscetível? Devo dizer que, visto que esse problema está ligado ao da instrução, pelo viés da teoria do pré-escolar, ele está intimamente relacionado a uma posição que nós devemos também a autores burgueses no campo da instrução escolar: o estabelecimento da ideia e conceito de prazo ótimo de instrução. Sempre soubemos do limite mínimo para a instrução e até agora na prática em pedologia apenas dele nos valem, ou seja, sabemos que não se pode instruir³⁰ uma criança abaixo de certa idade quanto a determinado tema, levando em conta que o desenvolvimento deve estabelecer algumas condições prévias para que a instrução seja possível. Caso se saiba apenas disso e se raciocine em termos absolutos, necessariamente se concluirá que quanto mais tarde nós iniciarmos uma instrução, melhor, pois essas condições prévias estarão mais consolidadas. No entanto, as observações mostraram que um prazo demasiado tardio é algo tão ruim para a instrução quanto um excessivamente precoce³¹. Este mesmo fato, que pela primeira vez também revelou uma série de questões sobre instrução e educação para o pré-escolar, talvez em lugar algum tenha significado tão substancial quanto aqui. Permitam-me explicá-lo. Todos sabemos que a instrução está ligada à idade, porque a própria instrução supõe certo grau de maturidade e determinadas condições prévias – memória, atenção, motricidade, etc. Mas então como explicar, desse ponto de vista, o fato de que se uma criança não adquiriu³² a fala até os três anos de idade, por algum motivo, e começou a aprender [*obutchat'sia*] a falar a partir dos três anos de idade, terá muito mais dificuldade para aprender [*obutchat'sia*] a falar que uma criança de um ano e meio? Para ela, a aprendizagem [tb. *obutchenie*] da fala se prolonga muito mais e não proporciona o mesmo efeito que no primeiro caso. E, principalmente, esta instrução demasiado tardia não desempenha o mesmo papel no desenvolvimento que desempenha quando ocorre em prazo ótimo. Pois, afinal, tem-se a impressão de que para ela seria mais fácil aprender [*obutchat'sia*] do que para uma criança de um ano e meio, já que atenção, memória e pensamento atingem maior grau de maturidade no decorrer de três anos do que em um ano e meio³³.

Assim, uma das posições fundamentais é a de que, para qualquer instrução, existe um prazo ótimo, ou seja, mais favorável. Quando se está fora do prazo mínimo ou máximo de instrução, ou seja, demasiado cedo ou demasiado tarde, isto sempre se torna prejudicial, do ponto de vista do

desenvolvimento, afetando negativamente o curso do desenvolvimento mental da criançaⁱⁱⁱ. O fato de existirem esses prazos ótimos de instrução leva-nos ao próximo momento, necessário à análise mais aprofundada: dizemos que, para iniciar-se qualquer instrução, é imprescindível que determinadas características da criança, certas qualidades e propriedades dela, tenham amadurecido até certo grau. Mas será que o desenvolvimento é determinado apenas por traços de personalidade da criança já amadurecidos, ou para nós também são importantes aqueles atributos da criança que ainda estão em estágio³⁴ de maturação, que ainda não atingiram a maturidade? A investigação mostra que, para todos os processos de educação e formação³⁵, os mais importantes vêm a ser justamente esses processos que estão em estágio de maturação e ainda não amadureceram até o momento do processo de instrução. Eis o que também explica o fenômeno de a instrução demasiado tardia, após passado o tempo de maturação, perder a capacidade de impactar sobre estes processos ainda imaturos, perder a capacidade de organizá-los, de corrigi-los de determinada forma, etc.

Concordemos, como é aceito na pedologia contemporânea, em denominar nível de desenvolvimento real³⁶ da criança tal grau de maturidade que as funções da criança atingiram, e concordemos em denominar zona de desenvolvimento proximal³⁷ da criança aqueles processos que ainda não amadureceram, mas estão em estágio de maturação. Se distinguirmos isso e, com a ajuda dos métodos apropriados, conseguirmos fixar isso, então veremos que processos de instrução e educação, em cada idade, estão em dependência direta não tanto de características da criança já existentes, organizadas e maduras, mas de características que estão na zona de seu desenvolvimento proximal.

Por isso, permitam-me concluir as primeiras reflexões, sobre características da instrução na idade pré-escolar e sobre prazo ótimo de instrução, e passar à segunda parte do relatório: um breve esboço de algumas das principais características da criança em idade pré-escolar. Depois retornarei à questão dos programas, colocada no início do relatório, e tentarei delinear algumas conclusões com relação a tal questão.

[3 Principais características da criança pré-escolar]

Parece-me que seria uma tentativa desesperada buscar caracterizar as particularidades da consciência de uma criança em idade pré-escolar, se partirmos não do todo, mas de partes isoladas, se tentarmos caracterizar a atenção, a memória, o pensamento da criança, tomados separadamente. Como a investigação mostra e como a experiência nos ensina, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência da criança crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo.

ⁱⁱⁱ A reflexão do autor sobre o prazo ótimo de instrução deve ser entendida no sentido de que a instrução em determinado período tem mais efeito sobre o desenvolvimento mental. A instrução em idade muito precoce pode ter um efeito adverso no desenvolvimento mental da criança, tal como um início de instrução muito tardio, ou seja, uma falta prolongada de instrução é o freio mais conhecido no desenvolvimento mental da criança. — N.E.R.

[3.1 A percepção no sistema da consciência na infância inicial]

Este crescimento e desenvolvimento da consciência, antes de tudo, reflete-se no fato de que se transforma a relação entre as funções particulares. Assim, por exemplo, a percepção de uma criança até os três anos difere de nossa percepção não por ser menos aguda, menos diferenciada, mas porque ela desempenha um papel completamente diferente no sistema de consciência, no sistema de personalidade da criança — na idade inicial ela desempenha um papel central, dominante. Pode-se dizer que toda a consciência da criança dessa idade só existe na medida em que é determinada pela atividade da percepção. Qualquer pessoa que conheça crianças dessa idade concordará que a criança em idade anterior à pré-escolar se lembra das coisas principalmente na forma de reconhecimento, ou seja, na forma da percepção à qual se une um ato de memória. A criança percebe as coisas como familiares e muito raramente se lembra de algo que não esteja diante de seus olhos, ou que não seja pretexto para lembrar o que está ausente; ela só pode estar atenta ao que está no seu campo de percepção. Da mesma forma, o pensamento de uma criança até os três anos de idade tem, na maioria das vezes, um caráter imediato. A criança compreende e estabelece conexões ideacionais³⁸ entre elementos visivelmente percebidos. Seria possível demonstrar que todas as funções dessa idade giram em torno da percepção, através da percepção e com a ajuda da percepção. Isso coloca a própria percepção em condições favoráveis para o desenvolvimento nesta idade. A percepção é como que servida por todos os aspectos da atividade da criança e, portanto, nenhuma função experimenta um florescimento tão exuberante na idade inicial como a função da percepção. Isso confirma, novamente, uma lei há muito conhecida na pedagogia: a de que as funções vitais, na idade inicial, têm um período ótimo de amadurecimento, ou seja, têm seu tempo de florescimento, e as funções, que são, elas mesmas, pré-requisitos para o desenvolvimento de outras funções, amadurecem mais cedo. Portanto, não é de surpreender que a percepção se desenvolva mais cedo³⁹ que o pensamento e mais cedo que a memória, — já que ela é um pré-requisito tanto para a memória como para o pensamento.

[3.2 A memória no sistema da consciência na idade pré-escolar]

A característica mais importante no desenvolvimento da consciência das crianças em idade pré-escolar, em contraste com outras idades, é que, durante o desenvolvimento da criança, forma-se um sistema completamente novo de funções da criança, que, para simplificar de forma esquemática, caracteriza-se, antes de mais nada, pelo fato de que a memória se torna o centro da consciência. A memória na idade pré-escolar desempenha, como mostram os estudos, papel dominante⁴⁰.

É verdade, porém, que isso não se dá de forma tão primitiva como descrevo, devido à falta de tempo. O fato de todas as funções na infância inicial⁴¹ estarem a serviço da percepção não estipula que na idade pré-escolar haja simplesmente uma substituição mecânica, que a memória tome o lugar da percepção. Ainda assim, entenderemos corretamente um pré-escolar se dissermos que o papel central no sistema de suas funções pertence à memória - à função associada ao armazenamento e processamento de sua experiência imediata.

Isso tem muitas consequências importantes, mas uma das principais é que o pensamento da criança muda da forma mais drástica possível. Se para a criança em idade anterior à pré-escolar pensar significa conhecer com base em conexões visíveis, para uma criança em idade pré-escolar pensar significa conhecer com base em representações gerais. Representação⁴² é o mesmo que recordação generalizada. Esta transição ao pensamento em representações gerais é a primeira separação da criança do pensamento puramente visual. Em primeiro lugar, uma representação geral caracteriza-se, grosso modo, por habilmente retirar o objeto do pensamento de uma situação temporal e espacial concreta na qual está inserido. E, portanto, é possível estabelecer entre as representações gerais uma ligação de tal ordem que ainda não estava dada na experiência da criança. Vou me concentrar em três aspectos que decorrem diretamente do fato de que a memória é central para as crianças em idade pré-escolar.

[3.2.a Três aspectos decorrentes da centralidade da memória na idade pré-escolar]

[*Primeiro: mútua determinação entre comunicação e generalização*]

O primeiro aspecto, questão muito difícil, consiste no seguinte: nós, pessoas adultas, dizemos a nós mesmos que pensamos por conceitos. Uma criança não tem conceitos amadurecidos. O que então, está no lugar dos conceitos na criança? É característico do pré-escolar pensar. Cada conceito, cada significado de uma palavra denota generalização. Cada conceito refere-se a um grupo de objetos, mas essas generalizações, em diferentes idades das crianças, são produzidas diferentemente. O mais notável de todos os fatos relacionados com o desenvolvimento do pensamento das crianças é a seguinte situação: na medida em que se desenvolve a comunicação de uma criança com um adulto, amplia-se também a generalização infantil e vice-versa⁴³.

Para que possamos nos comunicar uns com os outros, transmitir pensamentos uns aos outros, precisamos ser capazes de generalizar todos os pensamentos que transmitimos, porque um pensamento não pode ser transferido diretamente de cabeça para cabeça. Imaginem a mãe de uma criança. A mãe ri, a criança não a entende, mas é contagiada por seu humor e também ri. A mãe não é contagiada pelo riso da criança, mas compreende que ela está contente.

Pode-se considerar um fato estabelecido que os estágios [stupeni] de generalização⁴⁴ de uma criança correspondem estritamente aos estágios [stupeni] pelos quais se desenvolve sua comunicação. Cada novo estágio [stupen'] na generalização de uma criança significa também um novo estágio [stupen'] na possibilidade de comunicação. A própria presença de representações gerais já supõe um primeiro estágio [stupen'] de pensamento abstrato.

Dizer que uma criança em idade pré-escolar está em transição para o pensamento em representações gerais é o mesmo que dizer que a esfera de generalizações disponíveis para ela está se ampliando.

[Segundo: completa reestruturação dos interesses e necessidades da criança]

O segundo aspecto, e consequência do fato de estarmos aqui lidando com a supremacia da memória, consiste em que o caráter dos interesses e necessidades da criança se reestrutura completamente. Direi, em termos gerais, em que consiste a mudança aqui. Como mostram a investigação experimental e a observação, o ponto é que os interesses da criança começam a ser determinados pelo sentido⁴⁵, que dada situação representa para a criança. Não apenas pela situação em si, mas também pelo significado⁴⁶, que a criança atribui a esta situação. Surge a primeira generalização afetiva⁴⁷, surge uma substituição e mudança de interesses.

[Terceiro: transição para a atividade criativa]

O terceiro aspecto, e consequência dessa situação, é o fato de que a criança dessa idade transita para um tipo de atividade completamente novo. Sou levado a caracterizar este novo tipo de atividade como transição para a atividade criativa⁴⁸, se tiver em vista o fato de que, em todos os gêneros de atividade de pré-escolares, surge uma relação completamente peculiar entre pensamento e ação, justamente a possibilidade de personificação⁴⁹ de um intento, a capacidade de avançar do pensamento para a situação, e não da situação para o pensamento. Em qualquer situação em que se encontre a criança — quer jogando, quer desenhando ou trabalhando —, em qualquer lugar e em tudo lidaremos com uma relação completamente nova que surge entre o pensamento e as ações da criança.

[3.2.b Idade pré-escolar como a primeira sem “amnésia infantil”]

Gostaria de concluir esta descrição esquemática com uma indicação geral, que será extremamente útil para nós no futuro. Vocês sabem, provavelmente, que a idade pré-escolar é a primeira idade que é completamente desprovida de amnésia infantil: é sabido que nenhum de nós se lembra de quando era um bebê. É verdade que existem indivíduos como Tolstói que afirmam ter retido algumas memórias dos primeiros meses de suas vidas. Mas penso que dificilmente haveria uma dúzia de pessoas neste auditório que poderia afirmar ter retido memórias claras do tempo de seu primeiro ano de vida⁵⁰. Amnésia é a lei básica da idade do primeiro ano de vida. Amnésia é também, em menor grau, a lei do desenvolvimento de uma criança até os três anos de idade⁵¹. Não nos lembramos de nós próprios até os três anos de idade. A primeira idade sem amnésia é a idade pré-escolar.

Esquecemos o período do primeiro ano de vida, e o de nossa infância inicial, porque a estrutura de nossa consciência nessa idade é tão diferente da estrutura da consciência na idade adulta que, naturalmente, não guardamos lembranças de nós mesmos ou da realidade que nos cerca até os três anos. O fato de que, a partir da idade pré-escolar, uma pessoa comece a se lembrar de uma sequência de eventos é o que os psicólogos mais antigos chamavam de unidade e identidade do “eu”.

[3.3 Surgimento de instâncias éticas internas e de um esboço de visão de mundo]

Pesquisas mostram que na idade pré-escolar surgem, pela primeira vez, as instâncias éticas internas⁵² da criança, estabelecem-se regras éticas.

Finalmente, aqui se forma na criança o que poderia ser chamado de um primeiro esboço de visão de mundo⁵³ infantil. Aqui se estabelece uma representação geral do mundo, da natureza, da sociedade, de si mesmo. Esse fato também explica o porquê de termos a primeira anulação da lei da amnésia da infância inicial na idade pré-escolar; em outras palavras, uma criança em idade pré-escolar tem alguns elementos de conexão sucessiva que constroem uma ponte para a visão de mundo desenvolvida da pessoa que terminou o período infantil de seu desenvolvimento.

[4 Conclusões sobre a elaboração de um programa para a instrução pré-escolar]

Permitam-me deixar de falar desse esquema imperfeito e passar à última questão: as conclusões que podem ser tiradas do que tentei dizer sobre a elaboração de um programa para a criança em idade pré-escolar.

Não importa quão concisa e esquematicamente eu tenha retratado as características de uma criança em idade pré-escolar, de qualquer maneira, penso que seja fácil enxergar que a definição principal que dei no início do relatório sobre a peculiaridade dos programas para jardins de infância é confirmada por essas características de uma criança em idade pré-escolar.

Detenhamo-nos em que a criança em idade pré-escolar pensa por representações gerais; ou em que seus interesses emocionais estão ligados ao sentido e ao significado que ela atribui a determinada situação; detenhamo-nos em que, em relação com isso, a esfera de comunicação da criança se estende — de qualquer maneira, parece-me que uma conclusão será imposta por si só. Essa conclusão é a de que uma criança em idade pré-escolar, por suas peculiaridades, está apta a iniciar um novo ciclo de instrução que não estava ao seu alcance anteriormente. Ela está apta a que esta instrução transcorra por certo programa. Mas ela, ao mesmo tempo, por sua natureza, interesses, nível de pensamento, pode assimilar este programa, na melhor das hipóteses, se for seu próprio programa.

Se for levantada a questão de quais requisitos um programa para jardim de infância deve satisfazer para se ajustar às características de uma criança em idade pré-escolar, uma resposta, penso eu, seria a seguinte. Este programa deve possuir as duas seguintes qualidades, difíceis de combinar. Primeiro, o programa tem que ser elaborado de acordo com um sistema que leve a criança a determinada meta⁵⁴, dando certos passos a cada ano em direção a essa meta. Este programa deve ser semelhante ao programa escolar, no sentido de que deve ser um ciclo unificado e sistemático de trabalho de ensino geral⁵⁵. Ao mesmo tempo, este programa deve ser também o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança em tal sequência que responda tanto aos interesses emocionais da criança como às peculiaridades de seu pensamento relacionado a representações gerais.

Se tentássemos construir um programa baseado no fato de

que o programa pré-escolar deve estar alinhado com o sistema escolar, não resolveríamos essa tarefa. Obviamente, um programa para a idade pré-escolar deve ser essencialmente diferente de um programa escolar. Temos que evitar aquilo que os ingleses ironizam. Os jardins de infância deles são chamados de escolas para os pequenos e eles dizem que o pior perigo a ameaçar as escolas para os pequenos é que elas se transformem em pequenas escolas.

Se nos colocarmos a tarefa de fazer uma criança em idade pré-escolar concluir um programa escolar, ou seja, dar-lhe um sistema de conhecimentos para cada ciência baseado na lógica dessa ciência, então, obviamente, nunca seremos capazes de resolver essa tarefa — a de consolidar o sistema de conhecimentos de maneira que o programa seja o próprio programa da criança. Mas basta apenas abordarmos corretamente a resolução da questão, quanto a que tipo de sistema é possível aqui, para que essa questão aparentemente insolúvel se torne solúvel. Deixem-me explicar no que consiste esse sistema. Para fazer isso de forma breve, vou me permitir começar pelo final, pelas exigências feitas pela escola⁵⁶. O que a escola exige da educação pré-escolar? Se reunirmos o que dizem diferentes autores, então a escola demanda três coisas da educação pré-escolar:

- a) ela demanda preparar a criança para a instrução escolar;
- b) a escola demanda que a criança seja preparada para a instrução por disciplinas, e
- c) parece-me que a escola demanda também a alfabetização, embora seja verdade que nem todos partilhem desta opinião.

O que significa dizer que uma criança em idade pré-escolar deve ser preparada para a instrução por disciplinas na escola? Significa o seguinte: a criança irá à escola, começará a aprender estudos sociais, aritmética, história natural. Será que para a criança poder começar a instrução em ciências sociais, aritmética e história natural, não é preciso que ela tenha algumas representações gerais sobre números, quantidades, ou representações gerais sobre a natureza, algumas representações gerais sobre a sociedade? Sem tal representação geral sobre tudo isso, é impossível iniciar a instrução na escola. Preparar essa representação geral com relação ao mundo da natureza, com relação à sociedade, com relação ao mundo das quantidades, tudo isso constitui uma tarefa imediata que a escola estabelece para a educação pré-escolar.

Eu traria apenas uma consideração geral. Um dos inconvenientes dos antigos programas é que eles contêm apenas uma série de fatos individuais concretos. Entretanto, como mostram as investigações, a criança em idade pré-escolar elabora por si teorias, toda uma cosmogonia sobre a origem das coisas e do mundo. Ela mesma tenta explicar uma série de dependências e correlações. A criança dessa idade está em tal estágio [*stupen*] em que o pensamento se caracteriza por figuração⁵⁷ e caráter concreto. Ela elabora suas teorias sobre a origem dos animais, sobre o nascimento de crianças, sobre o passado etc. O que isso significa? Significa que uma criança em idade pré-escolar tem uma tendência a entender não apenas fatos separados, mas a estabelecer também algumas generalizações. Essa tendência no desenvolvimento da criança deve ser utilizada no processo de instrução e determinar o caminho principal pelo

qual se deve elaborar, em determinado sistema, o programa do primeiro ao último ano.

Dentro das ciências naturais, a criança precisa estudar a natureza viva e não viva juntas, para que depois possa estudá-las separadamente. O que é necessário aqui é um sistema que conduza a criança de uma conexão de certo tipo para conexões compreensíveis a ela aos três anos de idade. E de conexões compreensíveis a ela aos três anos, para as compreensíveis aos quatro anos, etc. O que o distingue de um sistema complexo⁵⁸ é que, neste último, frequentemente a mesma conexão é uma concessão à fragilidade do pensamento infantil. Ela é um comprimido, no qual a criança toma o conhecimento. Ao contrário do que propõe este sistema, a criança deve trabalhar nisso ela mesma. Já falamos sobre isso: conectar, conectar e conectar⁵⁹. Na verdade, uma das principais tarefas do estabelecimento de conexões é ensinar a diferenciar, ensinar a distinguir, para poder ensinar disciplinas separadas.

Piaget⁶⁰ mostrou que uma criança com menos de três anos de idade não diferencia tipos distintos de “não se pode”⁶¹. Por exemplo - não se pode acender um fósforo já aceso; não se pode tocar no fogão quente, porque pode se queimar; não se pode falar no almoço, porque não vai ganhar doces; não se pode mentir para a mãe, porque é desonesto. Para uma criança, isso ocorre de maneira não diferenciada. Da exata mesma forma, ela tem que aprender a diferenciar a natureza física da natureza social. Ela deve ser capaz de diferenciar-se também por dentro. Da mesma maneira, para que se possa ensinar-lhe ciências sociais, é necessário diferenciar o que é social do que é natural.

Eu posso trazer o seguinte exemplo: uma das garotas de seis anos que observei me disse: “Agora, finalmente, adivinhei como surgiram os rios. Acontece que as pessoas escolheram um lugar perto da ponte cavaram um buraco e o encheram de água”. Ela sabia que algo existia sem pessoas e que algo as pessoas tinham feito, mas neste caso as pontes foram os elementos decisivos no seu entendimento, e os rios pareciam ser feitos pelas mãos das pessoas. O que isso significa? Isso nos diz sobre algo muito simples: o que para nós parece compreendido por si mesmo, demanda em relação à idade pré-escolar um trabalho formativo com a criança. Para que seja possível a instrução em disciplinas, é imprescindível diferenciar a representação geral do que será então objeto de instrução. Parece-me que todos os aspectos da educação e do trabalho formativo pré-escolar convergem para esses. Colocarei, por exemplo, a seguinte pergunta: como funciona a literatura na idade pré-escolar? Um autor francês, com toda razão, diz que não devemos estudar na pré-escola nem história da literatura (não é mesmo?!), nem obras clássicas de literatura, que permaneceriam em nossa memória para o resto de nossas vidas (não voltamos aos nossos livros pré-escolares em idades mais avançadas), mas a tarefa consiste em abrir de um modo geral, diante da criança, o mundo da arte literária. O mesmo ocorre em relação à música: temos a tarefa de abrir para a criança, de um modo geral, o mundo da música, a possibilidade da percepção musical. O mesmo se refere também à ciência. A tarefa consiste em conduzir a criança à ciência. A tarefa consiste em tornar possível o ensino de ciência, do ponto de vista da lógica dessa ciência.

Permitam-me agora abordar, apenas em forma de teses, algumas questões finais, com relação aos programas. Ao que me

parece, a segunda conclusão principal é a nítida diferenciação da instrução no segundo estágio da idade pré-escolar em relação ao primeiro estágio da idade pré-escolar. Esta é a idade em que a criança, em seu arco espontâneo-reativo, está cada vez mais próxima da instrução escolar. Antes da transição para um sistema completo de instrução escolar, a criança obtém certos conceitos diferenciados, nessa idade. Em particular, os requisitos da escola, que mencionei, são diretamente tarefa do segundo estágio. É uma preparação para a própria possibilidade de instrução reativa de acordo com um programa: a alfabetização⁶².

Sobre leitura e escrita⁶³ posso dizer apenas duas coisas: ler e escrever é possível para uma criança no jardim de infância não só porque para nós a instrução escolar inicia, em média, a partir dos oito anos, enquanto em países da Europa Ocidental inicia aos seis anos; não só porque a alfabetização no jardim de infância infinitamente facilitaria e intensificaria a eficácia da instrução escolar; não só porque a leitura e a escrita são aprendidas melhor e mais facilmente, como corretamente argumenta Montessori, por crianças de quatro a cinco anos (tendo em vista a idade pedológica) do que pelas de seis anos, e de qualquer forma, mais facilmente que aos oito anos. Não só por isso, mas principalmente porque, como pode ser comprovado por investigações especializadas, a alfabetização é um pré-requisito para qualquer educação escolar devido ao papel que ela desempenha no desenvolvimento da criança como preparação

para a instrução em disciplinas. Montessori usou um termo a parte — “escrita explosiva” — para designar o que nós observamos na instrução da linguagem escrita⁶⁴ a pré-escolares aos cinco anos. Montessori mostrou que nunca numa criança de sete anos e nunca numa criança de oito anos na escola surge, como ela diz, a riqueza de produção, que proporciona a mais simples instrução da escrita na idade pré-escolar.

A experiência da educação familiar mostra que uma criança rodeada de livros aos seis anos de idade, sem qualquer ensino, adquire a leitura.⁶⁵ A experiência dos jardins de infância mostra que a leitura e a escrita têm lugar na instituição pré-escolar. Um dos momentos fundamentais, que importam para a determinação das conexões de um programa é o que se poderia chamar instrução embrionária ou pré-ensino⁶⁶, como o denominam alguns autores. É sobre este princípio que também corretamente se assenta o sistema de Montessori, apesar de este sistema como um todo se basear em princípio diametralmente oposto — na análise, na divisão do todo em elementos biológicos e fisiológicos — e que alega que toda a instrução tem seu próprio período de desenvolvimento embrionário, seu próprio período de pré-ensino, preparação para o ensino. Montessori começa a ensinar uma criança a escrever não quando ela pega um lápis ou uma caneta na mão, mas muito antes disso⁶⁷. Todas as complexas atividades da instrução em idade pré-escolar necessitam, sem dúvida, desse período preparatório, de seu desenvolvimento embrionário. ■

Notas da revisão técnica

¹ A primeira nota da edição russa deste trabalho indica tratar-te, originalmente, da transcrição de relatório *lido* em uma “Conferência [konferentsia] de toda Rússia sobre Educação [vospiatnie] Pré-Escolar”. Porém, tal nota não identifica em qual edição da mesma isso se deu. Até onde foi possível averiguar, há registros de diferentes edições do “Congresso [siezdl] de toda Rússia sobre Educação Pré-Escolar”, o qual já estaria em sua III edição em 15 de outubro de 1924 (cf. KRUPSKAIA, 1924/2020). Encontramos ainda um artigo recente comentando resoluções do IV Congresso, datadas de 1929 (cf. ANISHSHENKO, 2013, p. 153), sem menção à quinta edição do evento. Entretanto a terminologia de Vigotski neste trabalho indica elaborações teóricas semelhantes às de publicações posteriores a 1929. Dentre as quais, destacam-se as que se referem: (a) à chamada “zona de desenvolvimento proximal” (e.g. VIGOTSKI, 1933-34/1935; 1933/1984c; 1933-34/1934; VYGOTSKI, 1933-34/2006c); (b) às relações entre “comunicação e generalização” (e.g. VIGOTSKI, 1932/1968; 1933/1984; 1934a; 1934/2007a; 1934/2001); e (c) às especificidades de determinados períodos ontogenéticos (e.g. VIGOTSKI, 1932/1984; 1933/1984; 1933-34/1984a; 1933-34/1984b; 1933-34/1984c; VYGOTSKI, 1932/2006; 1933/2006; 1933-34/2006; 1933-34/2006b; 1933-34/2006c).

² O termo composto russo aqui traduzido por “idade pré-escolar” é “дошкольный возраст” [doshkol’niy vozrast]. Na conceituação de Vigotski, corresponde ao período estável que se situa entre a “crise dos três anos” e a “crise dos sete anos”. O texto aqui traduzido é um dos que mais claramente define as características gerais de tal período de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ficará bastante nítido para o leitor na segunda parte do relatório – aqui marcada entre colchetes como “3 As principais características da criança pré-escolar”. Outro trabalho importante nesse sentido é “Brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” – “Игра и ее роль в психическом развитии ребенка” [Igra i eio rol’ v psikhicheskome razvitii rebionka] (VIGOTSKI, 1933/1966; 1933/2008). Cabe considerar que o Tomo IV das “Obras reunidas” de Vigotski, dedicado a períodos ontogenéticos, não contém trabalhos específicos sobre a “idade pré-escolar” nem sobre a “idade escolar”. Entende-se que, para o leitor em língua portuguesa, a presente publicação possa auxiliar a compor um quadro geral menos fragmentário quanto às contribuições desse autor sobre a gênese social da personalidade e da consciência.

³ O substantivo russo aqui traduzido por “programa” é o cognato “программа” [programma] que, por sua vez, tem entre seus sinônimos alguns outros cognatos com relação ao português, por exemplo: “план” [plan] – “plano”; “проект” [proekt] – “projeto”; e “платформа” [platforma] – “plataforma” (cf. ABBYY, 2004/2019; GUSTOVA e SOTIN, 2003/2019; LAZAREV, 2017/2019).

⁴ Os adjetivos russos aqui traduzidos por “educativo” e “formativo” são, respectivamente, “образовательный” [obrazovatel’niy] e “воспитательный” [vospiatel’niy]. Isso indica a opção desta edição pelas formas substantivas “formação” e “educação” como referentes a “образование” [obrazovanie] e “воспитание” [vospiatnie], nesta exata ordem. O termo “обучение” [obutchenie], mencionado por Vigotski de modo abundante neste trabalho, desde o seu título, em nenhum momento é aqui traduzido por “educação”, embora haja sinonímia. Mas sim, prioritariamente, por “instrução” – ver nota “5”. Quando o leitor encontrar a palavra “educação”, esta traduzirá “воспитание” [vospiatnie] – ver nota “19”.

⁵ O substantivo russo aqui traduzido por “instrução” é “*обучение*” [*obutchenie*]. Como ocorre com outras palavras russas importantes em psicologia das quais se vale Vigotski, há mais que uma tradução possível no contexto de sua própria sistematização conceitual. Isso se atesta tanto pelas acepções convencionadas em dicionários, quanto pela necessidade de coerência nas elaborações teóricas, quando se transita de um contexto a outro. Em relação ao convencional, em dicionário comum russo-português, temos que “*обучение*” [*obutchenie*] está por: “ensino m, instrução f; (*грамоте*) alfabetização f” (LAZAREV, 2007/2019). E em dicionário de psicologia russo-ingles, temos: “teaching, instruction, training, education, learning, nurture” (NIKOSHKOVA, 2006/2019). Em relação às elaborações teóricas, estão em jogo duas acepções necessárias: a de “ensino” (em inglês “teaching”) e a de “aprendizagem” (em inglês “learning”). No Brasil, em anos recentes, tem-se optado por “instrução” em preferência a “ensino”. Manteremos tal opção para permitir que se estabeleçam conexões com fontes que antes a fizeram e podem ser de conhecimento do leitor. Mas este notará aqui que nem sempre é confortável tomar “*obutchenie*” por “instrução” e/ou “ensino”. Sobretudo ao considerar a relação do substantivo com o verbo reflexivo, de mesma raiz, “*обучаться*” [*obutchat’sia*], mais comumente traduzido por “aprender” do que por “ser ensinado” – ver nota “6”. Em alguns momentos será necessário dizer “aprendizagem”, porque indica o processo realizado pelo sujeito do verbo “aprender” – “*обучаться*” [*obutchat’sia*]. Em função dessa dupla acepção, nesta edição, convencionou-se: sempre que se registra “instrução”, necessariamente, isso traduz “*обучение*” [*obutchenie*], sem repetir a transliteração entre colchetes. E sempre que outra palavra for utilizada para traduzir “*обучение*” [*obutchenie*], marca-se “tb. *obutchenie*” – entre colchetes. O que, seja como for, aqui ocorre apenas três vezes – ver nota “13”.

⁶ O verbo russo aqui traduzido por “aprender” é “*обучаться*” [*obutchat’sia*], um reflexivo. Possui a mesma raiz do substantivo “*обучение*” [*obutchenie*], mas suas acepções dicionarizadas mais comuns não contemplam “instruir-se”. No léxico russo-português de Lazarev (2007/2019) não há verbete para o reflexivo. Em inglês há: “learn, be taught” (ABBYY, 2014/2019b). Assim, entre “aprender” (to learn) e “ser ensinado” (to be taught), a tradução mais apropriada para esta passagem soa ser “aprender a fala”. Já que, nesse momento, o complemento é o substantivo “*речь*” [*retch*], isto é, “fala”, e não o verbo “falar” – “*говорить*” [*govorit*], “*разговаривать*” [*razgovarivat*], “*произносить*” [*proiznosit*], etc. Traduzir por “a fala é ensinada à criança” inverteria relações sujeito-predicado enunciadas pelo próprio autor, o que não vem ao caso. Assim, só nessa breve passagem, notamos algo da complexidade semântica na teorização sobre “instrução” – ver nota “5”. Pois dificilmente caberia, em português: “a criança se instrui a falar”, “ela ensina a fala a si”, etc. “Aprender a falar”, “aprender a fala” soa-nos mais pertinente. Até porque, nessa construção sintática, o fato de “a criança” estar como sujeito do verbo “aprender” não nega absolutamente a necessidade de que aprenda com outra pessoa – mesmo que esta não se pautar em programa de ensino predefinido.

⁷ O substantivo russo aqui traduzido por “fala” é “*речь*” [*retch*]: “*ж (способность говорить)* linguagem f, fala f; palavra f, (*язык*) linguagem f, língua f; (*беседа, разговор*) palestra f; (*выступление*) discurso m, intervenção f, (*краткая*) alocução f” (LAZAREV, 2007/2019). Como outros termos russos importantes para a teorização de Vigotski, mais que uma tradução é possível, em função do contexto. Nesse caso, os principais termos que podem traduzir “*речь*” [*retch*], em obras desse autor em português, são “fala” e “linguagem”. Fica nitido que o termo se refere à “fala” quando se explicita que a mesma possui tanto aspecto “fásico” quanto aspecto “semântico” (VIGOTSKI, 1932/1968; 1934b; 1934/2007b; VYGOTSKI, 1932/1991). Já que outras modalidades de linguagem não terão aspecto “fásico” – relativo à articulação sensomotora do aparelho fonador. Pela mesma razão, quando temos, por exemplo, “*письменная речь*” [*pis’mennaiia retch*] (VIGOTSKI, 1928-29/1935; 1931/1983; VYGOTSKI, 1931/2000), não cabe dizer “fala escrita”. Já que o aspecto de articulação sensomotora da escrita, evidentemente, não é fásico. Sendo conceitualmente mais apropriado traduzir como “linguagem escrita” – ver nota “63”.

⁸ Tal período, “entre um ano e meio e três anos de idade”, refere-se àquele que o autor denomina “infância inicial” – “*раннее детство*” [*rannee detstvo*] – ver também as notas “15” e “41”. O qual apresenta como resultado mais marcante de seu percurso o domínio da fala propriamente dita, como neoformação principal ao final do período (cf. VIGOTSKI, 1932/1984; VYGOTSKI, 1932/2006; VYGOTSKI, 1932/1998). Entende-se por “fala propriamente dita” aquela que segue as convenções da língua própria à cultura na qual a criança está inserida. Em contraste com a chamada “fala autônoma infantil”, na qual os componentes fonéticos são mais idiossincráticos e a semântica é extremamente dependente do campo perceptual imediato. Esta “fala autônoma”, por sua vez, é uma neoformação importante durante a “crise do primeiro ano de vida” – mas que, como é regra para neoformações principais em períodos críticos, extingue-se/deixa de ter função (cf. VIGOTSKI, 1933-34/1984a; VYGOTSKI, 1933-34/2006a) – ver nota “11”.

⁹ O verbo russo aqui traduzido por “aprender” é “*учиться*” [*utshit’sia*] (infinitivo), um reflexivo. Por dicionários comuns temos: (a) do russo-português: “estudar vt; aprender vt; estudar vi, cursar vt; fazer os estudos” (LAZAREV, 2007/2019); e (b) do russo ao inglês: “1) (*чему-л.*) learn, study ◦ *учиться английскому языку* — to learn / study English ◦ *учиться портновскому делу* — tailoring ◦ *учиться без труда* — learn with ease. 2) (*в чем-л.*) study (at); (*у кого-л.*) learn (from smb.)” (ABBYY, 2014b/2019). Embora a forma não reflexiva “*учить*” [*utshit*] signifique “ensinar, instruir...”, não se traduziria esta passagem aplicando a partícula do reflexivo: “a uma criança ensina-se...”, por exemplo. Primeiro, por não ser usual tomar o verbo “*учиться*” [*utshit’sia*] desse modo. Segundo, por tal construção exigir a declinação dativa para a palavra “criança” (função de objeto indireto) – ou seja, “*ребенку*” [*rebionku*] – mas em russo temos um nominativo (função de sujeito do enunciado) – ou seja, “*ребенок*” [*rebionok*]. Em que se pese a indissociabilidade entre “aprender” e “ser ensinado”, nesse caso o verbo utilizado pelo autor deve equivaler a “aprender” em português. Embora, por estrita correspondência morfológica, fosse possível abduzir a forma sintática “a criança ensina-se”, não é razoável dizer desse modo. Tanto pelo uso corrente da língua portuguesa quanto pelas práticas convencionais de tradução. Em três momentos, nesse texto, o verbo “aprender” traduz “*учиться*” [*utshit’sia*] e em cinco momentos traduz “*обучаться*” [*obutchat’sia*], outro reflexivo – ver nota “6”. Este também não estará como “instruir-se”, mesmo que, em certos contextos, isso possa ser dito dessa maneira em português. A transliteração de ambos os verbos russos, no infinitivo, é notada entre colchetes em todas as suas ocorrências nesta tradução. Isso por não haver distinção quantitativa suficiente para supor uma como “padrão” e outra como “exceção”, nas próprias palavras transcritas de estenograma para este relatório de Vigotski.

¹⁰ A segunda nota da edição russa já contesta a proposição de Vigotski sobre uma criança na “infância inicial” (entre um ano e meio e três

anos, aproximadamente) ter seu “próprio programa” para aprender a fala e/ou para esta lhe ser ensinada. Pois isso iria contra a teorização do mesmo autor. De fato, pela concepção geral de desenvolvimento de Vigotski, todos os processos que se tornam “próprios” a nós, são antes partilhados com outras pessoas. Isto já está presente desde o início de sua trajetória em psicologia, como ao afirmar que “nós somos com relação a nós o mesmo que os demais são com relação a nós. Nos reconhecemos a nós mesmos na medida em que somos outros para nós mesmos” (VIGOTSKI, 1924/1926, p. 36; VYGOTSKI, 1924/1991, p. 12). E se mantém, em elaborações posteriores, como na enunciação da chamada “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1931/1983, p. 145; VYGOTSKI, 1931/2000, p. 150). Sendo, justo por isso, plausível supor que o autor não atribua aqui o mesmíssimo significado para o termo “programa” em cada caso. Entende-se que, em um “programa” (*stricto sensu*) de ensino/instrução, uma instituição escolar deve estabelecer, de modo intencional e antecipado, ações e meios necessários para aquisição de conhecimento por parte dos educandos. E que um “programa” (*lato sensu*) que uma criança pequena pode “seguir” seja desprovido tanto de intencionalidade quanto de definições prévias. Caso alguém desejasse “escrever” tal programa, como a um “roteiro” de peça teatral, só poderia fazê-lo após a criança ter “atuado”, jamais anteriormente para que então ela o ensaiasse e/ou encenasse. Literalmente, não se diria que uma criança pequena “tem programa próprio”, mas sim que “não tem programa” – no sentido estrito de “caminho predefinido, passo a passo” – ver nota “11”. Embora, inevitavelmente, ela deva seguir certos passos para realizar qualquer ação de origem cultural e nunca o faça totalmente sozinha. Além disso, está claro que tal programa lhe será “próprio” apenas por lhe ser “peculiar”, jamais por ser de sua consciente “autoria”. O que, nesse momento de seu desenvolvimento, está fora de cogitação. É claro que o autor tinha suficiente conhecimento disso para não expor-se defendendo o absurdo que seria o contrário. Como parece sugerir um dos responsáveis pela edição russa de 1935 que tenha redigido as notas para esta seção da coletânea – Zankov, Shif ou Elkonin.

¹¹ O “exemplo da fala”, ao qual o autor se refere e não explicita, pode ser encontrado em seu trabalho sobre a “crise do primeiro ano”. Especificamente ao tratar de tema antes explorado por Eliasberg, o qual em russo Vigotski denomina “автономная детская речь” [*avtonomnaia detskaia retch'*], para nós “fala autônoma infantil” (VIGOTSKI 1933-34/1984, p. 325-337, 339; VYGOTSKI, 1933-34/2006, p.326-337, 339). Entre os exemplos desse processo, é tomada uma observação feita por Darwin de seu neto, que “ao ver um pato no lago, ou imitando os sons emitidos pelos adultos, começou a chamá-lo de ‘uá’. Sempre que a criança via no lago o pato na água o chamava ‘uá’. Mais tarde, começou a denominar com esse mesmo som ao leite derramado sobre a mesa, a todo líquido, ao vinho em um copo, inclusive ao leite em uma garrafa; provavelmente aplicava esse nome porque ali havia água, líquido. Um dia, brincando com umas moedas antigas com representação de pássaros começou a chamá-las ademais de ‘uá’. E, finalmente, todos os objetos pequenos, redondos e brilhantes, parecidos com moedas (botões, medalhas) passaram a ser denominados ‘uá’” (apud VIGOTSKI, 1933-34, p. 326; apud VYGOTSKI, 1933-34/2006, p. 325-326). Isso pode nos ajudar a entender a que o psicólogo se refere quanto à criança “não utilizar o programa da mãe” na aquisição da fala. Pois, nessas situações, os adultos não podem controlar quais sons serão usados, nem a quais objetos irão se referir. Ao mesmo tempo, não se pode supor que relações sociais não intervenham. Pois tanto a presença da criança pequena em lugares que lhe dão acesso a diferentes objetos, quanto seu foco para alguns deles e não a outros, são mediados pela ação de pessoas responsáveis por ela. Além do que, suas primeiras “palavras-frase” não convencionais podem refletir componentes fonéticos e/ou fonológicos da língua falada pelos adultos e crianças maiores ao seu redor, “imitando sons emitidos” por eles, como mencionado no próprio exemplo. Apenas não está presente uma programação prévia e intencional para os processos que perpassam a situação social de desenvolvimento na qual as primeiras palavras são aprendidas/ensinadas – ver nota “10”.

¹² O substantivo russo aqui traduzido por “estágios” é, no singular, “стадия” [*stadiia*], um cognato: “ж estádio m, estágio m; período m, fase f; (этап) etapa f”. Não é uma opção obrigatória. Mas como Vigotski se vale de diferentes palavras no campo semântico do “estabelecimento de diferenças qualitativas entre sucessivos intervalos de tempo”, como “estágio”, “período”, “fase”, “etapa”, etc., convencionamos manter tais termos para traduzir, respectivamente, seus cognatos “стадия” [*stadiia*], “период” [*period*], “фаза” [*faza*], “этап” [*etap*] (cf. LAZAREV, 2007/2019).

¹³ Como referido na nota “5”, por convenção: sempre que, neste texto, o leitor se deparar com o termo “instrução”, este traduz “обучение” [*obutchenie*]. Mas, quando na obra em russo tivermos “обучение” [*obutchenie*] e não convier traduzir por “instrução”, colocaremos a palavra transliterada entre colchetes. Nesse exato, caso traduzir “программу обучения речи ребенок определяет сам” por “o programa de instrução da fala é determinado pela própria criança” não seria oportuno. Pois isso poderia levar a imaginar algo mais complicado do que o fato empírico ao qual o autor se refere – ver nota “11”. Por isso, mantem-se “aprendizagem”, sendo essa também uma acepção possível para “обучение” [*obutchenie*] (cf. NIKOSHKOVA, 2006/2019).

¹⁴ O termo composto russo aqui traduzido por “idade escolar” é “школьный возраст”. Na conceituação do próprio Vigotski, trata-se de um período estável bastante longo, que se situa entre a “crise dos sete anos” e a “crise dos treze anos”. O qual terá como característica importante a emergência e consolidação de neoformações como a “tomada de consciência” e o “controle voluntário” das funções psíquicas (cf. VIGOTSKI, 1933-34/1934; 1933-34/2007; 1934/2001).

¹⁵ O termo composto russo aqui traduzido por “idade inicial” é “раннее возраст” [*rannee vozrast*]. Refere-se ao período, ou “idade psicológica”, que em outros trabalhos Vigotski denomina “infância inicial” – “раннее детство” [*rannee detstvo*] (VIGOTSKI, 1933/1984; VYGOTSKI, 1933/2006; VYGOTSKY, 1933/1998) – ver também as notas “8” e “41”. Neste texto, o termo “idade inicial” é mencionado seis vezes, enquanto “infância inicial” se apresenta em apenas três passagens.

¹⁶ Tal “mudança brusca”, segundo a teorização de Vigotski, refere-se à chamada “crise dos três anos” – “кризис трех лет” [*krizis trekh let*]. Período crítico que se constitui como transição entre os períodos estáveis da “infância inicial” – “раннее детство” [*rannee detstvo*] – e da “idade pré-escolar” – “дошкольный возраст” [*doshkol'nyi vozrast*]. Algumas de suas características principais seriam “negativismo”, “teimosia”, “rebelia” e “insubordinação” (cf. VIGOTSKI, 1933-34/1984b; VYGOTSKI, 1933-34/2006b).

¹⁷ Oswald Kroh (1887-1955), pedagogo e psicólogo alemão.

¹⁸ Nota-se que a terminologia de Kroh difere daquela de Vigotski para quem a “idade escolar” se refere a um período posterior de desenvolvimento – ver nota “14”.

- ¹⁹ O substantivo russo aqui traduzido por “educação” é “воспитание” [*vospitanie*]: “с educação f, formação f; criação f” (LAZAREV, 2007/2019). Algumas palavras russas que podem ser tomadas como sinônimo de “воспитание” [*vospitanie*], como “образование” [*obrazovanie*] e “обучение” [*obutchenie*], não serão traduzidas aqui por “educação”. E sempre que o leitor se deparar com o termo “educação”, este estará traduzindo “vospitanie”. Embora em algumas traduções de trabalhos de Vigotski ou sobre este autor, não seja sempre desse modo. Podemos encontrar, por exemplo, “Princípios da educação” (VYGOTSKI, 1926/1998, p. 178), para o que em russo está como “Принципы обучения” [*Printsipi obutcheniia*] (VIGOTSKI, 1926/1982, p. 195). E isso também se traduziria por “Princípios de ensino”, “Princípios de instrução”, e assim por diante.
- ²⁰ O substantivo russo aqui traduzido por “grau” é “степень” [*stepen*]. Não é uma opção obrigatória. Mas como Vigotski se vale de diferentes palavras no campo semântico da “comparação entre gradações distintas”, como “grau”, “medida”, “nível”, etc., convencionamos manter, neste momento, tais termos para traduzir respectivamente “степень” [*stepen*], “мера” [*mera*], e “уровень” [*uroven*] (cf. LAZAREV, 2007/2019).
- ²¹ O substantivo russo aqui traduzido por “medida” é “мера” [*mera*]: “ж medida f” (LAZAREV, 2007/2019) – ver nota “20”.
- ²² O termo composto russo aqui traduzido por “prazo ótimo de instrução” é “оптимальный срок обучения” [*optimal’nii srok obutcheniia*]. Entende-se que se trata tanto do melhor intervalo de tempo para “instruir” alguém quanto para que esse alguém “se instrua” com outra pessoa. Isto é, o melhor intervalo de tempo para que se dê, de modo mais eficaz e proveitoso, um dado “processo de ensino e aprendizagem”. Tanto com relação à compreensão de determinado objeto de conhecimento (aritmética, álgebra, cálculo avançado, etc.) quanto ao domínio de determinada prática cultural (comer com talheres, andar de bicicleta, conduzir automotivos, etc.). Optou-se por não traduzir por “prazo ótimo de aprendizagem” para que o leitor identifique que se trata ainda de “obutchenie”. Já que esta palavra em russo pode significar tanto “ensino” como “aprendizagem”, dependendo do contexto – como destacamos na nota “5”.
- ²³ Aqui surge uma primeira dificuldade em manter a relação estável entre “obutchenie” e “instrução” – como alertamos na nota “5”. Ocorre que “instrução da fala” não se adequa ao que costumamos nos referir quando temos em conta o processo real de aprendizado da fala. Os adultos e crianças maiores, certamente, buscam instruir a criança, buscam ensinar-lhe a falar, ainda que não com um programa de ensino pré-definido. Porém não é comum se dizer, em português, que ela “se instrui em falar” ou “é instruída a falar”, mas sim que “aprende a falar” – ver também notas “6”, “9” e “30”.
- ²⁴ O termo composto russo aqui traduzido por “alfabetizar” é “обучать грамоте” [*obutchat’ gramote*]. Formado, portanto, pelo verbo “обучать” [*obutchat’*]: “нсв ensinar vi, cursar vt, receber instrução” (LAZAREV, 2007/2019) e pelo substantivo “грамота”: “ж arte de ler e escrever; (документ) diploma m; carta f; carta de garantia” (Idem) – ver também notas “30” e “62”. Nota-se que o verbo tem a mesma raiz que o substantivo “обучение” [*obutchenie*] – ver nota “5”. Porém, apenas na forma reflexiva teria a acepção de “aprender” – ver nota “6”. Sendo assim, a expressão indicaria, mais literalmente, “ensinar a (arte de) ler e escrever”. Portanto, para todos os efeitos, traduz-se por “alfabetizar”, mas não igualmente por “alfabetizar-se” ou “ser alfabetizado”. No caminho inverso, do português para o russo, confirma-se essa convergência lexical: “alfabetizar: vt обучать грамоте” (Idem).
- ²⁵ Hugo Marie de Vries (1848-1935), botânico holandês e um dos primeiros geneticistas, conhecido principalmente por introduzir o conceito de “genes”. O sobrenome holandês é “de Vries” e não “Vries”.
- ²⁶ O substantivo russo aqui traduzido por “período” no plural é, no singular, “период” [*period*], um cognato: “м período m; (эпоха) época f” (LAZAREV, 2006/2019) – ver nota “12”.
- ²⁷ O substantivo russo aqui traduzido por “estágio”, nesse caso, é “ступень” [*stupen*]; em dicionário comum russo-português “(лестницы) degrau m; (ракеты) andar m, estágio m; (степень) grau m, degrau m” (LAZAREV, 2007/2015); em dicionário de psicologia russo-ingles: “ж.1) (этап в развитии) stage 2) (степень, уровень) level, grade, degree” (NIKOSHKOVA, 2006/2019). Como a palavra russa “стадия”, cognata com relação ao português “estágio”, aqui também é traduzida assim, sempre que o termo original for “ступень” [*stupen*], sua transliteração será marcada entre colchetes logo após “estágio”.
- ²⁸ “Fortui” é a transliteração para sobrenome que em cirílico está como “Фортуи”, mas não conseguimos identificar de quem se trata, até o momento.
- ²⁹ Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), educadora, médica e pedagoga italiana.
- ³⁰ O verbo russo aqui traduzido por “instruir” é “обучать” [*obutchat’*] – em dicionário de psicologia: “teach, train, instruct, school, nurture” (NIKOSHKOVA, 2006/2015). Tal verbo realiza o aspeto imperfeito de “обучить” [*obutshit’*] “сов ensinar vt, instruir vt; (натренировать) adestrar vt, treinar vt” (LAZAREV, 2007/2019). Embora os léxicos possam registrar diferenças semânticas em algumas das acepções possíveis para os dois verbos, há também uma sutileza gramatical que os une quanto a indicarem respectivamente os aspectos “imperfeito” e “perfectivo” do que seria, a princípio, uma mesma ação. Via de regra, o perfectivo cumpre função de indicar “ato consumado”, enquanto o “imperfeito” a de indicar “ato em processo”. No momento, não temos condições de analisar possíveis implicações conceituais de tal peculiaridade linguística. Embora todos os verbos russos a possuam, é considerada uma das mais complexas para quem não é nativo em língua russa. Para todos os fins, adequou-se a estrutura do período em português para permitir dizer “instruir” e não “ensinar”. De modo a destacar o radical comum com “обучение”, palavra aqui, prioritariamente traduzida como “instrução”. Adequou-se estrutura para “não se pode instruir uma criança abaixo de certa idade quanto a determinado tema”, porque não é comum dizermos “instruir um tema a uma criança abaixo de certa idade”, como dizemos “ensinar um tema a uma criança abaixo de certa idade”.
- ³¹ Não se pode tomar tal afirmação ao pé da letra, para a sistematização teórica. Nem como orientação geral, para a prática social educativa. A noção de que “não se deve sobrecarregar a instrução em tempos muito precoces” é mais aceitável que aquela de que “pouco se pode fazer em tempos tardios”. Na dinâmica da vida humana concreta, isto é, síntese de muitas determinações sociais, os processos

não se dão dessa exata maneira. Mesmo que já tenha se passado para alguém o “melhor tempo” para aprender a ler e escrever, a falar um idioma estrangeiro, a guiar um veículo, etc., isso não estabelece definitivamente que nunca poderá efetivar tais aprendizados. Pensando nos termos do próprio autor, tal possibilidade, mesmo em tempo avançado na vida de alguém, estará em função do papel que uma dessas conquistas culturais vier a assumir na “estrutura” (VIGOTSKI, 1932/1982, p. 429; 1932/1998, p. 97) e “dinâmica” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 59; 1929/2000, p. 35) de sua “personalidade” (cf. tb. DELARI Jr., 2020). Tanto quanto estará em função da intensidade e rigor de ações coletivas, dedicadas a proporcionar a ela devidas condições para atingir uma ou mais dessas conquistas.

³² O verbo russo aqui traduzido por “adquirir” é “усвоить” [usvoit’] “сов assimilar vt; (выучить) aprender vt, dominar vt; (привычку и т. п.) adotar vt, adquirir vt, pegar vt; (пищу и т. п.) assimilar vt” (LAZAREV, 2007/2015).

³³ Vigotski não explicita, mas caso alguém pensasse assim, não apenas a conclusão teria base em impressão superficial como também a premissa. Pois, pela teorização mais radical do próprio autor, não podemos supor que “atenção, memória e pensamento” atinjam “maior grau de maturidade” sem a aquisição da fala, ou de sistema de signos com potência equivalente para o estabelecimento de processos simbólicos. Logo, para aceitar a premissa do “desenvolvimento independente” dessas funções psíquicas, seria preciso assumir a possibilidade de ampliação de seu avanço natural apartado das relações sociais mediadas pela palavra significativa. O que não vem ao caso.

³⁴ O substantivo russo aqui traduzido por “estágio” é “стадия” [stadiia]: “ж estádio m, estágio m; período m, fase f; (этан) etapa f” (LAZAREV, 2007/2019). – ver também a nota “26”.

³⁵ O substantivo russo aqui traduzido por “formação” é “образование” [obrazovanie]: “с (действие) formação f; constituição f; (то, что образовалось) formação f; (просвещение) educação f, instrução f, formação f; (обучение) ensino m” (LAZAREV, 2007/2019) – ver também a nota “4”.

³⁶ O termo composto russo aqui traduzido por “nível de desenvolvimento real” é “уровень актуального развития” [uroven’ aktuálnogo razvitiia]. Também se vem traduzindo por “nível atual de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1933-34/2007, p. 353) e “nível de desenvolvimento efetivo” (VIGOTSKII, 1933/2010, p. 113). Em dado momento, Vigotski o define como nível de desenvolvimento “determinado por meio da resolução independente de tarefas” em contraste com o nível de desenvolvimento “alcançado pela criança quando resolve tarefas de modo não autônomo, mas sim assistido”. Sendo a chamada “zona de desenvolvimento proximal” definida pela “diferença” entre estes níveis, quantificados em termos de “idade mental” (VIGOTSKI, 1933-34/1934, p. 217-218; 1993-34/2007, p. 353-354). Tal tratamento quantitativo, com relação a tais níveis e à diferença entre eles, não cobre todas referências do autor a tais termos. Uma forma distinta de tratá-los se apresenta, sobretudo, quando o autor relaciona a chamada “zona de desenvolvimento proximal” com as “idades críticas”, pelas quais o desenvolvimento ontogenético rumo para um período qualitativamente novo (cf. VIGOTSKI, 1933-34/1984, p. 368; VYGOTSKI, 1933-34/2006, p. 369).

³⁷ O termo composto russo aqui traduzido por “zona de desenvolvimento proximal” é “зона ближайшего развития” [zona blijaishego razvitiia]. Termo que, de modo mais literal e rigoroso, se traduziria por “zona do desenvolvimento mais próximo” por o adjetivo neutro “ближкое” [bliskoe] – “perto; vizinho, próximo; íntimo, iminente” (LAZAREV, 2007/2019) – estar na forma superlativa “ближайшее” [blijaishee]. De modo análogo ao que ocorre em inglês com “nearest” ou “closest” em relação aos adjetivos “near” ou “close”, respectivamente (cf. WERTSCH, 1985, p. 235). Porém, em português não há como dizer “o mais próximo” em uma só palavra. De modo que diferentes adjetivos comuns têm sido utilizados para a tradução em publicações feitas por editoras brasileiras. Opta-se aqui por “proximal” por ser a forma mais difundida em nosso país, portanto a mais familiar à maioria dos leitores. Além disso, em português, “proximal” indica especificamente “proximidade espacial relativa”. O que condiz com a analogia que o autor estabelece entre determinado momento no desenvolvimento da personalidade de alguém e certa “zona”, “área”, “região”, ou “espaço”, de relações interfuncionais ainda não dominadas individualmente por essa pessoa – ver também a nota “36”. Isso, de modo algum, significa que outros adjetivos impeçam a compreensão do conceito propriamente dito. Desde que estudado a partir das contribuições do próprio autor soviético, historicamente contextualizadas e em suas relações intertextuais dinâmicas. Desde que nos pautemos na própria concepção materialista dialética de linguagem, assumida pelo mesmo pesquisador, segundo a qual “importante é o significado, não o signo” (VIGOTSKI, 1924/1983, p. 74; VYGOTSKI, 1924/1997, p. 84). Concepção que subordina a terminologia ao verdadeiro conceito. Posto que “tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sintetizamos essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito” (VYGOTSKI, 1931/2006a, p. 78). Tais definições demandam explicações, não apenas convenções, sobretudo se estabelecidas por critérios idiossincráticos, pelo que “soa melhor a nossos ouvidos”. Contra uma concepção oposta à vigotskiana, quanto às relações entre signo e significado, estabelecemos contestação mais detalhada em outros lugares (DELARI Jr., 2020a; 2020b).

³⁸ O adjetivo russo aqui traduzido por “ideacional” no plural é, no singular, “мыслительный” [mislitel’ni]: “пл do pensamento - мыслительные способности” (LAZAREV, 2007/2019); “прил. intellectual, rational, ideational” (NIKOSHKOVA, 2006/2015). Como para se dizer “intelectual”, em Vigotski, também há o cognato “интеллектуальный” [intellektual’ni] e como a raiz no substantivo “мысль” diz respeito tanto a “pensamento” quanto a “ideia” (cf. tb. LAZAREV, 2007/2019), optou-se aqui por “ideacional”. Entendendo ser potencialmente mais pertinente ao processo de pensamento – “мышление” [mishlenie] – da criança no período pré-escolar.

³⁹ Nota-se que “desenvolver mais cedo”, nesse caso, significa apenas “atingir mais cedo formas mais complexas de desenvolvimento”. Contudo, não há desenvolvimento, no sentido mais rigoroso do termo, apenas quando uma função ou processo atinge sua forma mais complexa. Nesse sentido, devemos reconhecer que memória e atenção já estão em desenvolvimento, mesmo nesse momento ontogenético em que seu funcionamento se subordina à percepção como “função predominante”. Segundo o autor, “cada idade tem sua função predominante” (VIGOTSKI, 1933/1984, p. 344; VYGOTSKI, 1933/2006, p. 345). A percepção é a que assume tal papel na infância inicial, mas para que isso se dê também devem existir funções subordinadas.

⁴⁰ Aqui se mantém o conceito de “função predominante” (VIGOTSKI, 1933/1984, p. 344; VYGOTSKI, 1933/2006, p. 345) com relação a dado período ontogenético. Mais uma vez, não se trata de que as demais funções deixem de se desenvolver, ou em nada tenham

se desenvolvido até então. Mas sim de que, na situação social de desenvolvimento ontogenética estabelecida na idade pré-escolar, a memória se torna mais relevante para a personalidade da criança, entendida como totalidade dinâmica e contraditória.

⁴¹ O termo composto russo aqui traduzido por “infância inicial” é “раннее детство” [*rannee detstvo*]. Em Vigotski, estas palavras se referem ao período estável entre a “crise do primeiro ano” (na qual culmina o “primeiro ano de vida”) e a “crise do terceiro ano” (que precede a “idade pré-escolar” – ver notas “8” e “15”). Pode-se encontrar a nomenclatura “primeira infância” para traduzir ao português o termo utilizado pelo psicólogo bielorrusso. Contudo, optou-se aqui por “infância inicial” em analogia com outras traduções do mesmo autor: em inglês, como “early childhood” (VYGOTSKY, 1933/1998); e em espanhol, com o “infancia temprana” (VYGOTSKI, 1933/2006). Porque no Brasil, o termo “primeira infância” tem se generalizado, noutro quadro conceitual, como referente a um corte ontogenético mais longo. Como o que se define pela Lei 13.257/2016, conhecida como “Marco Legal da Primeira Infância”, na qual o termo se refere às crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Note-se que no texto aqui traduzido, a maior parte das menções a este período, ou idade psicológica, é feita pelo termo “раннее возраст” [*rannee vozrast*], que foi traduzido como “idade inicial” – conforme a nota “15”. Para todos os fins, caso o leitor se depare com a tradução “primeira infância” em textos de Vigotski em português, compreenderá que se refere a um intervalo mais específico, com sua própria situação social de desenvolvimento e neoformação principal.

⁴² A palavra russa aqui traduzida por “representação” é “представление”: “с (предъявление) apresentação f; exibição f; (рекомендация) apresentação f, recomendação f; (к награде и т. п.) recomendação f; театр apresentação f, função f; (спектакль) espetáculo m; флс apresentação f; (образ) imagem f; (понимание) noção f, compreensão f” (LAZAREV, 2007/2019). Vale destacar a relação do surgimento das representações com todo desenvolvimento posterior da generalização da realidade pelo ser humano mediante a palavra. Já que a forma mais avançada e/ou crítica de generalização da realidade na visão de Vigotski é o “pensamento conceitual” e este, por sua vez, envolve “juízos” (proposições) e “representações”. Considerando que antes da idade escolar a criança não pensa por conceitos mas por “representações gerais ou complexos” (VIGOTSKI, 1933-34/1934, p. 192; VYGOTSKI, 1933-34/2007, p. 312 – itálico nosso), nota-se articulação mais clara entre os “complexos”, estruturas tipificadas de generalização, e o quadro mais geral do desenvolvimento na idade pré-escolar.

⁴³ As palavras russas aqui traduzidas por “comunicação” e “generalização” são, respectivamente “общение” [*obshshenie*] e “обобщение” [*obobshshenie*]: “с generalização f; (общий вывод) conclusão geral”. Embora dicionários comuns russo-português, como o de Lazarev (2007/2019), não registrem a aserção “comunicação” para o primeiro termo, um dicionário científico russo-inglês o faz: “communication, intercommunication” (ABBYY, 2008/2019). Além do que, dicionários de russo-russo apresentam como sinônimos para “общение” [*obshshenie*] termos cognatos com relação a palavras em português como “comunicação” e “diálogo”, respectivamente: “коммуникация” [*kommunikatsiia*] – e “диалог” [*dialog*] (cf. ABBY, 2004/2019). Entende-se que o conceito, em Vigotski, não se subordina ao esquema mecânico da tradicional teoria da comunicação “emissor-mensagem-receptor”, considerado “ficção científica” por Mikhail Bakhtin (1952-53/1997, p. 290). Ao contrário, a concepção do psicólogo bielorrusso abrange o fluxo dinâmico e contraditório do processo vivo da interlocução, no seio de distintas situações sociais em que se inscreve. Como se pode perceber em diferentes trabalhos nos quais o par “comunicação-generalização” tem lugar essencial para a compreensão da gênese social da consciência e da personalidade (cf. VIGOTSKI, 1932/1968; 1933/1984; 1934a; 1934/2001; 1934/2007a; VYGOTSKI, 1932/1991).

⁴⁴ O termo composto russo aqui traduzido por “estágios de generalização” é “ступени обобщения” [*stupeni obobshsheniia*]. Um dos modos de tratar desse tema, por parte de Vigotski é sua abordagem ontogenética às chamadas “estruturas tipificadas de generalização”, denominadas: “síncreses”, “complexos”, “pseudoconceitos” e “conceitos propriamente ditos” (cf. VIGOTSKI, 1931-33/1934; 1931-33/2007; 1933-34/1934; 1933-34/2007).

⁴⁵ O substantivo russo aqui traduzido por “sentido” é “смысл” [*smis*]: “м sentido m, significado m, significação f; senso m; (цель, основание) sentido m; razão de ser” (LAZAREV, 2007/2019). Embora dicionários comuns não registrem, em momento mais avançado do trabalho de Vigotski, o termo assume posição peculiar em relação a “значение” [*znatchenie*], no Brasil, via de regra, traduzido por “significado”. Tanto encontraremos, na teorização do autor, o entendimento de que “o significado da palavra é só uma das zonas do sentido” (VIGOTSKI, 1934b, p. 305; 1934/2007b, p. 493), quanto a de que o sentido é “resultado do significado” (VIGOTSKI, 1932/1968, p. 193; VYGOTSKI, 1932/1991, p. 128). Desse modo, mesmo que o significado de um enunciado seja, a princípio, mais “restrito” que seu sentido, isso não impede que da produção de significado resultem formações de sentido. Não havendo, portanto, oposição formal entre estes distintos aspectos do processo geral pelo qual a significação socialmente se constitui. Nem, tampouco, fundamento teórico para supor que apenas o significado seja um processo social e o sentido seja exclusivamente “pessoal”, como em interpretações mais vulgares destes conceitos. Pois se o significado é social e “resulta” em sentidos, temos que o sentido resulta de algo social, e não pode ser apenas “pessoal”. E caso o sentido fosse, por definição, exclusivamente “pessoal”, sendo o significado “apenas uma de suas zonas”, seria forçoso entender que o significado é apenas uma parte de algo “pessoal”, o que não tem sustentação. Quanto a isso, nos posicionamos detalhadamente noutro lugar (DELARI Jr., 2013).

⁴⁶ O substantivo russo aqui traduzido por “significado” é “значение” [*znatchenie*]: “с significação f, significado m, sentido m; (слова) aserção f; (важность) significação f, significado m, importância f” (LAZAREV, 2007/2019). Embora dicionários mais comuns não registrem, no trabalho de Vigotski este termo, em momento mais avançado de sua teorização, assume posição peculiar em relação a “смысл” [*smis*], no Brasil, via de regra, traduzido por “sentido” – ver nota “45”.

⁴⁷ O termo russo que aqui traduz “generalização afetiva” é “аффективное обобщение” [*affektivnoe obobshshenie*]. Vale lembrar que processos de generalização de caráter afetivo continuam a se constituir ao longo do desenvolvimento da personalidade. Um exemplo disso se apresenta quando Vigotski, ao tratar da “crise dos sete anos”, fala de uma “generalização de vivências, ou generalização afetiva” (VIGOTSKI, 1933-34/1984c, p. 379; VYGOTSKI, 1933-34/2006c, p. 380 – itálico nosso) própria a neoformações como o “amor próprio” e a “apreciação de si mesmo” (VIGOTSKI, 1934-34/1984c, p. 380; VYGOTSKI, 1933-34/2006c, p. 380). Estas, por sua vez, em exceção à regra de que neoformações principais de idades críticas se extinguem, “permanecem” (VIGOTSKI, idem; VYGOTSKI, idem).

⁴⁸ O termo composto russo aqui traduzido por “atividade criativa” é “творческая деятельность” [tvortcheskaia deiatel’nost’]. Formado pelo substantivo “деятельность” [deiatel’nost’]: “ж а(с)tividade f, а(с)туação f; (занятие) ocupação f; (профессия) profissão; (действие) funcionamento m” (LAZAREV, 2007/2019); e pelo adjetivo “творческая” [tvortcheskaia], feminino de “творческий” [tvortcheskii]: “при criador” (Idem). Notamos que, neste texto, não é mencionado o substantivo “творчество” [tvortchestvo]: “с criação f; trabalho criador, atividade criadora; (совокупность созданного) obra f” (Idem), referente a tema tratado por Vigotski em vários trabalhos, conhecido em traduções diversas, por exemplo: ao espanhol, como “arte” (VIGOTSKY, 1930/1986) ou “creatividade” (VYGOTSKI, 1931/2006b); ao inglês, como “creativity” (VYGOTSKY, 1930/1994; 1931/2004) ou “creative work” (VYGOTSKY, 1932/1999); e ao português, como “criação” (VIGOTSKI, 1930/2009).

⁴⁹ O substantivo russo aqui traduzido por “personificação” é “воплощение” [voploshshenie]: “с encarnação f; personificação f - она воплощение здоровья” (LAZAREV, 2007/2019). O exemplo dado pelo dicionário ajuda a compreender o conceito. “Она voploshshenie zdoroviia”, seria literalmente: “ela é a personificação da saúde”. O que em português também pode ser dito como: “ela é a saúde em pessoa”. Uma vez que não se trata aqui de uma concepção idealista ou religiosa da “encarnação” de algo que antes pudesse existir apenas no plano ideal ou espiritual, traduzir por “personificação” nos soa ser mais adequado à linguagem científica em psicologia. Pois se trata de capacidade da criança para organizar sua atitude pessoal, em função de sentimentos e valores sociais genéricos, que emerge de sua ação em relação com outras pessoas. Como quando ao brincar de “mocinho e bandido” deve personificar “heroísmo” e/ou “vilania”. Tal como os pode socialmente conceber neste momento de seu desenvolvimento. Em conexão com este tema, veja-se também a questão do surgimento de “instâncias éticas internas” na idade pré-escolar – nota “52”.

⁵⁰ O substantivo russo aqui traduzido por “primeiro ano de vida” é “младенчество” [mladentchestvo]: “с primeira infância; при (состояние незрелости) imaturidade f” (LAZAREV, 2007/2019). As acepções dicionarizadas não facilitam a localização temporal mais precisa do momento ontogenético a que esta palavra se refere na teorização do autor (cf. VIGOTSKI, s.data/1984). Já que quando se trata da “infância inicial” – “раннее детство” [rannee detstvo] – isso também se pode traduzir por “primeira infância”. Embora, do ponto de vista ontogenético, isto indique momento posterior ao “primeiro ano de vida”. Em línguas como o inglês a tradução literal não gera a mesma dificuldade. Pois é possível diferenciar, por exemplo, “infancy” (também sinônimo de “babyhood”), como o momento mais precoce, e “early childhood”, como o momento subsequente ao primeiro. Mas em português não há tal recurso. Um termo que pode se referir ao “primeiro ano de vida” em uma só palavra, como metonímia da parte pelo todo, é “lactância”. Mas, no momento, optamos por “primeiro ano de vida” – também, em espanhol, alguns tradutores optam por “el primer año” (VYGOTSKI, s.data/2006).

⁵¹ Como o autor afirma que amnésia “também” é regra, após dizer que o é na “idade do primeiro ano de vida”, deduz-se que “até os três anos de idade” se refere ao período da “infância inicial” – que transcorre, aproximadamente, entre um ano e meio e três anos – ver notas “8”, “15” e “41”. E não a todo o tempo de vida da criança do nascimento até os três anos, vale destacar.

⁵² O termo composto russo aqui traduzido por “instâncias éticas internas” é “внутренние этические инстанции” [vnutrennie eticheskie instantsii]. O autor apenas menciona que na idade pré-escolar surgem pela primeira vez, sem especificar como isso se dá. Entretanto, subentendesse haver uma estreita relação dessas instâncias com o conjunto da “visão de mundo” da criança que, nesse período, também começa a se definir como tal. Pois uma representação geral, mesmo inicial, sobre “que é a sociedade” e “quem somos nós” pode conter um primeiro entendimento, mesmo que difuso, quanto às consequências de nossos atos para o bem-estar dos demais e, portanto, para com o nosso. Isto é, sobre o que constitui uma “ação moral”, do ponto de vista filosófico (cf. VAZQUEZ, 1969/1990). Outra potencial contribuição de Vigotski nesse sentido é sua reflexão sobre o surgimento da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar estabelecendo uma “moral em ação” (VIGOTSKI, s.data/1980, p. 275). O que se articula com a capacidade, emergente para a criança, de tomar uma regra como desejável e não apenas como imposta em função de punição caso não se a cumpra. Isso se há sob o paradigma da brincadeira, na qual “o cumprimento da regra constitui-se fonte de prazer” (VIGOTSKI, 1933/1966, p. 72).

⁵³ O substantivo russo aqui traduzido pelo composto “visão de mundo” é “мировоззрение” [mirovozzrenie]: “с concepção do mundo, filosofia f; (идеология) ideologia f” (LAZAREV, 2007/2019); “ср. world outlook, world view” (NIKOSHKOVA, 2006/2015). Em 1931, Vigotski coloca tal tema na pauta de “investigações posteriores” (VIGOTSKI, 1931/1983, p. 314; VYGOTSKI, 1931/2000, p. 327). Já em 1934, concorda com Paulhan, quanto ao sentido basear-se “na de visão de mundo e no conjunto da estrutura interior da personalidade” (apud VIGOTSKI, 1934, p. 306; apud VIGOTSKI, 1934/2007b, p. 495) – com relação aos termos “sentido” e “significado” ver notas “45” e “46”. Aqui a abrangência da “visão de mundo” é colocada de modo mais preciso que em outros trabalhos. Define-se que ela diz respeito a como o ser humano concebe três âmbitos: a natureza, a sociedade e a si mesmo. E o faz de maneiras qualitativamente distintas, em sistematicidade e profundidade de conteúdo, ao longo de seu desenvolvimento, a começar pelas representações gerais que se estabelecem pela primeira vez na idade pré-escolar. Não seria despropositado lembrarmos de que quando Engels inicia apresentação das “leis da dialética” propõe que elas valham igualmente para três âmbitos da realidade material em sua totalidade: a “história da Natureza”, a “história da sociedade humana”, e a “do pensamento humano” (ENGELS, 1883/2000, p. 34).

⁵⁴ O substantivo russo que aqui se traduz por “meta” é “цель” [tsel’]: “ж (мишень) alvo m; при fim m, finalidade f; meta f; objetivo m; (намерение) intento m, propósito m; finalidade f” (LAZAREV, 2007/2019). Nota-se que a forma russa da palavra reflete claramente sua origem grega no termo “τέλος” [telos] – do qual se origina, em português, o construto filosófico “teleologia”, familiar ao pensamento marxista. Embora neste texto também seja mencionada a palavra “задача” [zadatcha]: “ж problema m; (задание) tarefa f; (цель) objetivo m, fito m; воен incumbência f, encargo m, missão f” (Idem), que tem, portanto, sinonímia com “цель” [tsel’], foi aqui sempre traduzida como “tarefa”. Tendo em vista tradição da psicologia marxista soviética, que tende a diferenciar “tarefa” e “finalidade” de uma dada atividade, podendo haver momentos em que coincidem e outros em que não coincidem.

⁵⁵ O adjetivo russo que aqui se traduz por “de ensino geral” é “общеобразовательный” [obshsheobrazovatel’nyi]: “при de ensino geral” (LAZAREV, 2007/2019); “прил. of general education; general not specialized (о школе, предмете и т. п. || of a school, subject, etc.)” (ABBY, 2014/2019b).

⁵⁶ Deve-se considerar que na URSS, diferente do que Vigotski informa ter sido na Inglaterra, as escolas de educação infantil não eram

chamadas “escolas”, mas sim “jardins de infância” – “детский сад” [*detskii sad*]: “jardim da (de) infância; infantário m port” (LAZAREV, 2007/2019). Desse modo, cabe compreender que, nesse contexto, “as exigências que a escola faz” são aquelas referentes à “educação escolar” com relação à “educação pré-escolar”. E não as da “escola de educação infantil” para que as crianças nela possam iniciar suas atividades. O que seria fora de propósito, tendo em vista toda elaboração anterior quanto às características da criança pré-escolar.

- ⁵⁷ O substantivo russo aqui traduzido por “figuração” é “образность” [*obraznost'*]: “ж.р.1) figurativeness 2) (живость, яркость) picturateness; vividness” (ABBY, 2014/2019b). O que entendemos indicar um caráter pictórico, imagético, figurativo, do pensamento próprio da idade pré-escolar. Embora fosse concebível traduzir também por “imaginação”, na literatura em psicologia, à qual temos acesso até o momento, o mais comum é que tal termo traduza outra palavra russa, utilizada por Vigotski, que é “воображение” [*voobrajenie*] “ср. imagination, fantasy, phantasy, fancy” (NIKOSHKOVA, 2006/2019). Termo que indica um processo compreendido como “neoformação principal” da idade pré-escolar. O qual, portanto, não pode ser pré-requisito para a mesma, mas emerge no seu decorrer e se consolida ao seu final, possibilitando então um salto de qualidade que engendra uma nova situação social de desenvolvimento (cf. VIGOTSKI, 1933/1968; 1933/2008).
- ⁵⁸ Aparentemente, Vigotski contrasta dois sistemas de instrução, aquele que ele mesmo entende ser o mais adequado e o dito “sistema complexo” – em russo “комплексная система” [*kompleksnaja sistema*]. O qual, ao que tudo indica, só proporciona condições para que a criança estabeleça “conexões” supondo que seu pensamento é ainda frágil para chegar a explicações mais profundas sobre a realidade. Portanto, as “conexões” lhe seriam concedidas de modo pré-estabelecido pelos educadores. Enquanto, no sistema defendido por Vigotski, proporcionar condições para o estabelecimento de conexões pela própria criança seria uma forma de conferir potência a seu pensamento. Porém, trata-se de um parágrafo de difícil compreensão, pois não fica nítido de quais autores e/ou correntes seria a proposição original desses sistemas, nem tampouco qual o significado de “sistema complexo” neste caso.
- ⁵⁹ O verbo russo aqui traduzido por “conectar” é “связать” [*sviazat'*]. Uma vez que sua importância é tão enfatizada, consideramos adequado explicitar e apresentar algumas de suas acepções possíveis: “сов atar vt, amarrar vt; (соединить) ligar vt; (сделать, скрепляя что-л концами) fazer vt; (сочетать, совмещать) associar vt; (установить сношения; сблизить) ligar vt; (стеснить) tolher vt; (ограничить свободу) coibir vt; (чулки и т. п.) fazer vt (trabalho de malha); tricotar vt; спиц (скрепить) ligar vt, unir por ligamento” (LAZAREV, 2007/2019). Entende-se que aquilo a que Vigotski se refere com o estabelecimento de “conexões” não seja concebido como sinônimo de “associar”. Visto que, em sua discussão sobre desenvolvimento do significado das palavras, é bastante enfático na crítica à corrente “associacionista” em psicologia, à qual também se opuseram os gestaltistas. Supomos que “conectar” se refira a “estabelecer relações”, produzindo determinada generalização da realidade mediante a palavra (cf. e.g. VIGOTSKI, 1932/1968; 1933/1984; 1934a; 1934b; 1934/2007a; 1934/2007b; VIGOTSKI, 1932/1991; 1933/2006).
- ⁶⁰ Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço, proponente da chamada “epistemologia genética”, rigoroso estudioso do desenvolvimento dos processos intelectuais propriamente humanos, desde o ponto de vista estruturalista.
- ⁶¹ A palavra russa aqui traduzida por “não é possível” é apenas uma: “нельзя” [*nel'zia*]: “нрч não se pode, não há possibilidade de; é impossível; (запрещено) não se pode; (не следует) não se deve; (не дозволено) é proibido, não é permitido”.
- ⁶² O termo composto russo aqui traduzido por “alfabetização” é “обучение грамоте” [*obutchenie gramote*]. Forma substantiva do que descrevemos antes como o verbo “alfabetizar” – traduzindo “обучать грамоте” [*obutchat' gramote*] – ver nota “24”. Assim como não se optou por “ensinar a leitura e a escrita”, também não se opta por “instrução da leitura e da escrita”. Do português ao russo, por “alfabetização”, temos: “ф обучение грамоте” [*obutchenie gramote*] (LAZAREV, 2007/2019).
- ⁶³ O termo russo aqui traduzido por “leitura e escrita” é apenas “грамота” [*gramota*]: “ж arte de ler e escrever; (документ) diploma m; carta f; carta de garantia”, não precedido do substantivo “обучение” [*obutchenie*] nem do verbo “обучать” [*obutchat'*].
- ⁶⁴ O termo composto russo aqui traduzido por “linguagem escrita” é “письменная речь” [*pis'mennaja retch'*], composto pelo substantivo “речь” [*retch'*]: “ж (способность говорить) linguagem f, fala f; palavra f, (язык) linguagem f, língua f; (беседа, разговор) palestra f; (выступление) discurso m, intervenção f, (краткая) alocução f” (LAZAREV, 2007/2019); e pela forma feminina do adjetivo “письменный” [*pis'mennij*]: “прл escrito; (служащий для письма) de (para) escrever” (Idem). Como explicitado em nota anterior, não é teoricamente adequado que se traduza por “fala escrita”. Visto que, na concepção de Vigotski, a fala (linguagem oral) tem aspecto tanto “fásico” quanto “semântico”, enquanto a escrita de modo algum comporta o aspecto fásico – ver nota “7”.
- ⁶⁵ Vigotski pode tomar como referência para o que chama “educação familiar” sua experiência pessoal. Pois foi educado em família patriarcal, mantida monetariamente pelo serviço de seu pai ao sistema financeiro do período czarista, e na qual sua mãe, professora por formação, dedicava-se integralmente a afazeres domésticos. Possuíam rica biblioteca e mantinham um culto pequeno-burguês à erudição, como se pode constatar por diferentes narrativas (e.g. VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996). Mas tal modelo não era generalizável para praticamente a totalidade das famílias de classe trabalhadora, no contexto do Império Russo. Classe à qual, objetivamente, o autor nunca pertenceu por origem familiar. Além disso, a noção de “sem qualquer ensino” deve ser seriamente questionada. Nesse caso, o termo russo traduzido por “ensino” é “учение”: “с estudos mpl; (ремеслу) aprendizagem f, aprendizado m, воен exercício m, treinamento m; (преподавание) ensino m; (доктрина) ensinamento m, doutrina f, teoria f” (LAZAREV, 2007/2019). De modo que apenas o léxico não define se o autor tem em conta especificamente o “ensino formal” ou não. Admitimos a possibilidade de aprender/ensinar a ler sem que isso se pautasse no domínio de determinada teoria pedagógica. Mas é inconcebível que haja qualquer “aquisição da leitura” sem um papel ativo de outra pessoa que domine a escrita e indique à criança os nomes e valores fonológicos das letras, o funcionamento da linguagem escrita como tal, mesmo sem programa pré-definido.
- ⁶⁶ O substantivo russo aqui traduzido por “pré-ensino” é “предучение” [*predutchenie*]. É possível que se trate de neologismo, formado com a partícula “пред” [*pred*]: “pré”, e o substantivo, “учение” [*utchenie*]: “с estudos mpl; (ремеслу) aprendizagem f, aprendizado m,

воен exercício m, treinamento m; (*преподавание*) ensino m; (*доктрина*) ensinamento *m*, doutrina f, teoria f” (LAZAREV, 2007/2019). Este último já mencionado na nota “64”. O que dá força à nossa interpretação exposta na nota anterior. Pois se alguma prática cultural pudesse ser aprendida sem “qualquer ensino”, tanto mais dispensável seria propor “pré-ensino” de tal prática.

⁶⁷ Aqui o autor não desenvolve a temática. Mas noutro trabalho, ao tratar do desenvolvimento da linguagem escrita, busca diferenciar-se das abordagens tradicionais – segundo as quais a preparação para a mesma consistiria de treinos motores, óculo-manuais, etc. Enfatizando, ao contrário, que, sendo a escrita uma forma de linguagem, deve ter como requisitos atividades de caráter simbólico como a brincadeira e o desenho (cf. VIGOTSKI, 1928-29/1935; VYGOTSKY, 1928-29/1984).

Referências

- ABBYY. The Thesaurus of Russian Business Words. 16.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia, 2004/2019.
- ABBYY. The English-Russian Scientific Dictionary. 156.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia, 2008/2019.
- ABBYY. Russian-English Common Vocabulary Dictionary. 85.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia, 2014/2019a.
- ABBYY. The Universal English-Russian Dictionary. 100.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia, 2014/2019b.
- ANISHSHENKO, O. A. **Doshkol'nie sezdi i programmno-metodicheskie dokumenti o tseliakh i zadatchakh vospitaniia**. IDK 74.91, 2013/2020, p. 151-153. Disponível em: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/2546/1/1632m.pdf> Acesso em: 15 abr. 2020.
- BAKHTIN, M. M. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 289-326. 1952-53/1997.
- DELARI Jr., A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alínea, 2013, 238 p.
- DELARI Jr., A. Comunicação e generalização: na gênese social da consciência. In: **Estação Mir. Arquivos digitais**, 2020a, 10 p. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2020_com-gen.pdf Acesso em: 15 abr. 2020.
- DELARI Jr., A. Deixar de dizer “proximal” para dizer “iminente”? Contestação a um formalismo verbalista. In: **Estação Mir. Arquivos digitais**, 2020b, 23 p. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2020_cts-frm-vrb.pdf Acesso em: 15 abr. 2020.
- DELARI Jr., A. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. In: ABREU, F. S. D. de; GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. (eds.) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 53-74.
- ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1883/2000, 240 p.
- GUSKOVA, A.P.; SOTIN B.V. The Popular Dictionary of the Russian Language. 5000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia, 2003/2019.
- KRUPSKAIA, N. K. Siezd po doshkol'nomu vospitaniuu. In: KRUPSKAIA, N. K. **Doshkol'noe vospitanie. Voprosi semeinogo vospitaniia i bita**. 1924/2020. Disponível em: <https://public.wikireading.ru/128580> Acesso em: 15 abr. 2020.
- LAZAREV, A. V. The Comprehensive Portuguese-Russian Dictionary. 115.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia. 2007/2019.
- NIKOSHKOVA, E.V. The Russian-English Dictionary of Psychology. 34.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia: ABBYY Press, 2006/2019.
- VASQUEZ, A. S. **Ética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1969/1990. 267 p.
- VIGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. **Lev Semionovitch Vigotski**. Jizn'. Deiatel'nost'. Shtrikhi k portretu. Moskva: Smisl, 1996, 424 p.
- VIGOTSKI, L. S. Metodika refleksologuitcheskogo i psikhologuitcheskogo issledovaniia. In: KORNILOV, K. N. (ed.) **Problemi sovremennoi psikhologii**. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo: Leningrad, 1924/1926, p. 26-46.
- VIGOTSKI, L. S. K psikhologii i pedagoguice detskoi defektivnosti. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom piatii. Osnovii defektologii. Detskaia psikhologuicia. Moskva: Pedagoguika, 1924/1983. p. 62-84.
- VIGOTSKI, L. S. Predistoriia pis'mennoi retchi. In: VIGOTSKI, L. S. **Umstvennoe razvitie detei v protsesse obutcheniia**. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Utchebno-Pedagoguitcheskoe Izdatel'stvo, 1928-29/1935, p. 73-95.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: livro para professores. São Paulo: Ática, 1930/2009, 135 p.
- VIGOTSKI, L. S. Glava piataia. Guenezis visshikh psikhitcheskikh funktsii. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tretii. Problemi razvitiia psikhiki. Moskva: Pedagoguika, 1931/1983 p. 133-163.

- VIGOTSKI, L. S. Glava piatnadsataia. Zakliutchenie. Dal'neishie puti issledovaniia. Razvitie lichnost i mirovozzreniia rebionka. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tretii. Problemi razvitiia psikhiki. Moskva: Pedagoguika, 1931/1983 p. 314-328.
- VIGOTSKI, L. S. Problema soznaniia. In: LEONTIEV, A. A.; RIABOVA (eds.) **Psikhologuiia grammatiki**. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1932/1968, p. 182-196.
- VIGOTSKI, L. S. Glava piataia. Eksperimental'noe issledovanie razvitiia poniatii. In: VIGOTSKI, L. S. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1933-34/1934. p. 103-162.
- VIGOTSKI, L. S. Capítulo quinto: Estudio experimental del Desarrollo de los conceptos. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1931-33/2007, p.169-263.
- VIGOTSKI, L. S. Igra i eio rol' v psikhitcheskom razvitiu rebionka. In: **Voprosi psikhologii**. Nº 6. 1933/1966, p. 62-76.
- VIGOTSKI, L. S. Rannee detstvo. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, 1933/1984, p. 340-366.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jul. 1933/2008, p. 23-36.
- VIGOTSKI, L. S. Problema obutcheniia i umstvennogo razvitiia. In: VIGOTSKI, L. S. **Umstvennoe razvitie detei v protsesse obutcheniia**. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Utchebno-Pedagoguitcheskoe Izdatel'stvo, 1933-34/1935, p. 3-19.
- VIGOTSKI, L. S. Mladentchesii vozrast. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, s.data/1984, p. 269-317.
- VIGOTSKI, L. S. Krizis pervogo goda jizni. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, 1933-34/1984a, p. 318-339.
- VIGOTSKI, L. S. Krizis semi let. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, 1933-34/1984b, p. 376-385.
- VIGOTSKI, L. S. Krizis trekh let. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, 1933-34/1984c, p. 368-375.
- VIGOTSKI, L. S. Issledovanie razvitiia nautchnikh poniatii v detskom vozraste. In: VIGOTSKI, L. S. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1933-34/1934. p. 163-259.
- VIGOTSKI, L. S. Capítulo sexto: Estudio experimental de los conceptos científicos en la infancia. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1933-34/2007, p. 169-422.
- VIGOTSKI, L. S. Glava pervaiia. Problema i metod issledovaniia. In: VIGOTSKI, L. S. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1934a, p. 4-15.
- VIGOTSKI, L. S. Glava sed'maia. Misl' i slovo. In: VIGOTSKI, L. S. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1934b, p. 260-318.
- VIGOTSKI, L. S. Shkol'noi vozrast. In: VIGOTSKI, L. S. **Lektsii po pedagoguii**. Ijevsk: Izdatel'skii dom "Udmurtskii Universitet", 1934/2001, p. 256-287.
- VIGOTSKI, L. S. Capítulo primero: El problema y el método de investigación. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1934/2007b, p. 9-27.
- VIGOTSKI, L. S. Capítulo séptimo: Pensamiento y palabra. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1934/2007b, p. 423-515.
- VIGOTSKI, L. S. Mladentcheskii vozrast. In: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, s.data/1984, p. 269-317.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. 1933/2010. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 1933/2010, p. 103-117.
- VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Edita: Akal, Madrid, 1930/1986, 120 p.
- VYGOTSKI, L. S. Los métodos de la investigación reflexológica y psicológica. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Cultura, 1924/1991, p. 3-22.
- VYGOTSKI, L. S. Capítulo tercero. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997p. 73-94.
- VYGOTSKI, L. S. Capítulo 5. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas de desarrollo de la psique. Madrid: Visor; Machado Libros, 1931/2000a, p. 139-168.
- VYGOTSKI, L. S. Capítulo 15. Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000b. p. 327-340.

- VYGOTSKI, L. S. Pedagogia do adolescente. Capítulo 10. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1931/2006a, p. 47-113.
- VYGOTSKI, L. S. Pedagogia do adolescente. Capítulo 12. Imaginação y creatividad del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1931/2006b, p. 205-223.
- VYGOTSKI, L. S. El problema de la conciencia. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Cultura, 1924/1991,
- VYGOTSKI, L. S. La infancia temprana. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 1932/2006, p. 341-367.
- VYGOTSKI, L. S. Crisis del primer año de vida. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-34/2006a, p. 319-340.
- VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-34/2006b, p. 377-386.
- VYGOTSKI, L. S. La crisis de los tres años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-34/2006c, p. 369-375.
- VYGOTSKI, L. S. Fragmento de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos. In: ELKONIN, D. B. **Psicología del juego**. Madrid: Visor, s.data/1980, p. 275-282.
- VYGOTSKI, L. S. El primer ano. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, s.data/2006, p. 275-317.
- VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1928-29/1984. p. 119-134.
- VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 42, no. 1, January–February, 1930/2004, p. 7–97.
- VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in of the adolescent. In: VYGOTSKY, L. S. **The Vygotsky Reader**. Oxford UK, Cambridge USA: Basil Blackwell. 1931/1994, p. 266-288.
- VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. New York: Plenum Publishers, 1932/1999. p. 237-244.
- VYGOTSKY, L. S. Chapter 9: Early childhood. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of Vygotsky**. Volume 5. Child psychology. New York: Plenum Publishers, 1933/1998, p. 261-281.
- WERTSCH, J. V. (1985) **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. 262 p.