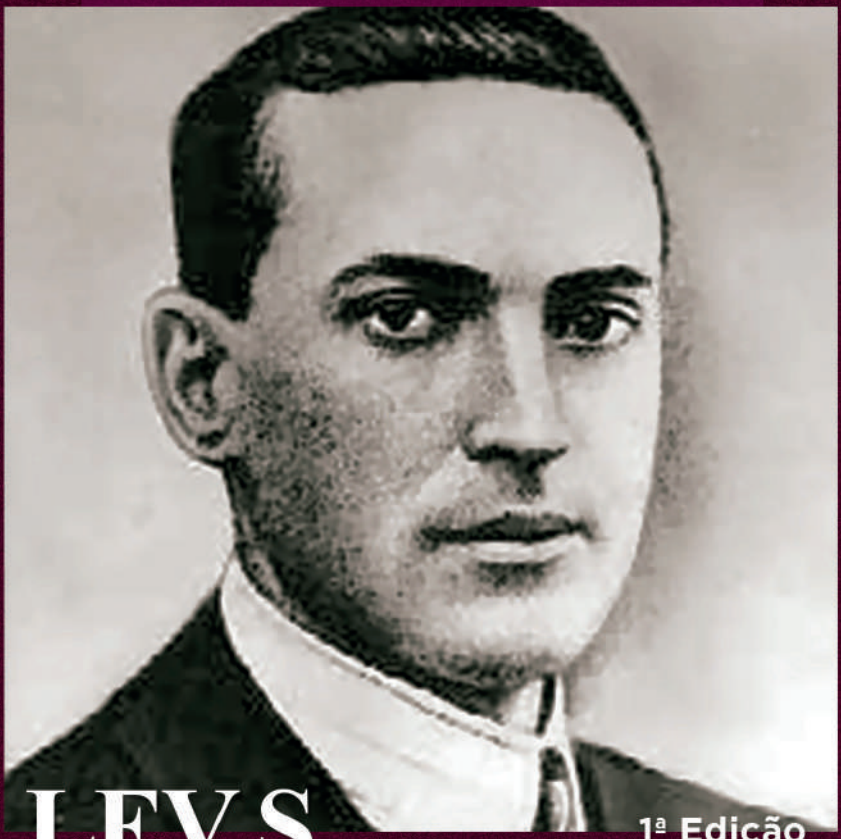
Roberto Valdés Puentes



LEV S. VIGOTSKI

1ª Edição

UMA NOVA PERSPECTIVA

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática.
Série Ensino Desenvolvimental v. 24

Pedro & João editores

Lev S. Vigotski
Uma nova perspectiva

1ª edição

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Série
Ensino Desenvolvimental - v. 24

Pedro & João
editores

Roberto Valdés Puentes

Lev S. Vigotski
Uma nova perspectiva

1ª edição

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Série
Ensino Desenvolvimental - v. 24

Pedro & João
editores

Copyright © Roberto Valdés Puentes

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Roberto Valdés Puentes

Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental v. 24. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 201p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-1557-0 [Impresso/2024]
978-65-265-3273-7 [Digital/2026]

1. L. S. Vigotski. 2. Aprendizagem desenvolvimental. 3. Desenvolvimento mental. 4. Processo de aprendizagem coletiva. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão técnica: Roberto Valdés Puentes
Revisão da língua: Zaira Mahmud
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – UFU – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – UFU - Brasil
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – USP – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – UFU – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – UFU – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – UFRN – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – UNILA – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – UFCar – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – UFTM – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – UNIUBE – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Univ. Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – UFU – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – UFU - Brasil
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – UnB - Brasil
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – UNESP/Marília – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série
Ensino Desenvolvimental

Direção
Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes

Autor
Roberto Valdés Puentes

Volume 24

Dedicatória

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

Sumário

Prefácio **11**
Aprendizagem coletiva [*obutchénie*] na obra de L.S. Vigotski e V. V. Davidov

Introdução **29**

Capítulo 1. O processo de recepção do livro DMCPA **43**
1.1. Recepção do livro na Rússia 43
1.2. Recepção do livro no Ocidente 56

Capítulo 2. A história do livro DMCPA **65**
2.1. História do livro 65
2.2. História dos capítulos 85

Capítulo 3. A tradução da obra de L. S. Vigotski **95**
3.1. A tradução da produção intelectual 95
3.2. A tradução do livro DMCPA 107

Capítulo 4. Teses centrais dos capítulos **127**
4.1. Capítulo primeiro 128
4.2. Capítulo segundo 133
4.3. Capítulo terceiro 137
4.4. Capítulo quarto 140
4.5. Capítulo quinto 141
4.6. Capítulo sexto 143
4.7. Capítulo sétimo 146

Capítulo 5. Uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski **147**

Considerações finais **177**

Referências **183**

Prefácio

Aprendizagem coletiva [*obutchénie*] na obra de L.S. Vigotski e V. V. Davidov

O interesse científico pelo enfoque histórico-cultural e pela teoria da aprendizagem desenvolvimental têm crescido expressivamente no Brasil. Bronislav Alexandrovich Zeltserman, fundador e líder do grupo de Riga/Letônia, declarou em entrevista sobre o estado atual da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental que, em termos de "[...] potência, de amplitude [...], a onda mais poderosa da aprendizagem desenvolvimental existe agora no Brasil" (Zeltserman; Puentes; Longarezi, 2022, p. 681).

O acesso crescente a materiais inéditos de filósofos, psicólogos, didatas, filólogos e linguistas que chegaram no Brasil, a partir das últimas duas décadas, têm ampliado o espectro do referencial teórico histórico-cultural e desenvolvimental. Isso permitiu uma compreensão da complexidade, diversidade e heterogeneidade do trabalho que foi realizado por diferentes grupos de pesquisadores soviéticos ao longo de mais de oitenta anos de pesquisas experimentais.

No escopo dessa problemática, uma preocupação que tem acompanhado o trabalho, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi)[1] no âmbito brasileiro,

[1] Grupo de estudos e pesquisas cadastrado no CNPq, sob a coordenação dos professores doutores Andréa Maturano Longarezi e

é a precisão conceitual da teoria, de modo a colocar em pauta novas abordagens para esse enfoque psicológico, pedagógico e didático. O projeto "A didática desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L.S. Vigotski, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich" (Longarezi, 2019), que vem sendo desenvolvido sob coordenação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, assume como objetivo investigar os conceitos de *obutchénie*, *vospitanie, utchénie e prepodavanie* na teoria psicológica histórico-cultural, particularmente, nas obras dos referidos autores; com vista a delinear o campo conceitual que fundamenta e orienta a Didática Desenvolvimental na gênese e desenvolvimento de seus princípios nucleares. O interesse põe em manifesto, em especial os conceitos de *obutchénie* e *utchénie*, que, na relação com *razrabotka* (desenvolvimento), constituem o núcleo da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental.

A expressão *razvivayushcheye obutchénie* (aprendizagem desenvolvimental), historicamente utilizada para designar um tipo de aprendizagem que promove o desenvolvimento, aparece empregada, em 1979, no livro homônimo de Yakimanskaya. Em 1981, é mencionada no livro *Atividade de estudo e modelagem* de V. V. Davidov e A. U. Vardanian, mas como conceito aparece cinco anos depois, em 1986, no trabalho monográfico de V. V. Davidov, *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência de pesquisa teórica e experimental na psicologia*:

Roberto Valdés Puentes; vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/Brasil.

> [...] a escola deve criar condições para a criança pensar, quer dizer, desenvolver ativamente nela os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar uma **aprendizagem [coletiva – obutchénie] que impulsione o desenvolvimento** (**a chamaremos de** '**desenvolvimental**') (Davidov, 1986 [1988], p. 3, tradução e destaques e acréscimos nossos).

V. V. Davidov conceitua "aprendizagem desenvolvimental" como aquela que determina o caráter do desenvolvimento psíquico, com foco no pensamento teórico (Longarezi; Puentes, 2017). Sua condição de teoria é atingida nos anos de 1995 e 1996, com a publicação dos livros *O conceito de aprendizagem desenvolvimental* e *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Puentes, 2019).

A tradução de *razvivayushcheye obutchénie* traz um viés interpretativo com implicações que podem gerar desvios da teoria, uma vez que compromete o entendimento do elemento que impulsiona o desenvolvimento: a instrução, o ensino, o ensino-aprendizagem, a aprendizagem?

Esse processo tangencia uma problemática que não se pode ignorar: a tradução. O dilema nasce da incongruência entre o campo conceitual abordado por L. S. Vigotski e as traduções de suas obras (muitas vezes literais e dicionarizadas) que comprometem o domínio da teoria. Dois pontos têm ficado evidentes: (1) a tradução baseada no conceito expressa e se expressa pela interpretação do campo teórico em estudo; e (2) a tradução baseada apenas no dicionário compromete a interpretação teórica da ciência em questão.

Esse tem sido objeto de estudo do Gepedi desde o início da década de 2010. A inquietação que tem mobilizado as pesquisas sobre o tema nasce da convicção de que a tese central de Vigotski (1956, p. 449, tradução nossa), a partir da qual "a única boa *obutchénie* é a que promove o desenvolvimento", é interpretada muitas vezes, de maneira enviesada. A evidência disso aparece no uso do termo *obutchénie* no sentido de ensino, quando L. S. Vigotski enfaticamente denuncia sua esterilidade e se coloca crítico a ele.

> [...] **o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril**. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma **assimilação vazia de palavras**, um **verbalismo puro e simples** [...]. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta **mais de memória do que de pensamento** e se sente impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do **rejeitado método puramente escolástico de ensino**, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotski, 1934 [2001], p. 271, destaques nossos).

Há essencialmente dois pontos levantados por L. S. Vigotski nessa passagem do livro *Pensamento e Linguagem*, de 1934: (1) a **esterilidade do ensino** e, mais especificamente, do ensino **pautado no verbalismo** puro e (2) a **assimilação vazia** de palavras que deriva desse método e que não leva ao desenvolvimento do pensamento.

Para L. S. Vigotski, o papel da escola é o de desenvolver novas funções psicológicas superiores e, em particular, o pensamento conceitual. Tomado o desenvolvimento como finalidade da educação escolar, a formação conceitual se torna imprescindível, o que é incompatível com métodos explicativo-ilustrativos que caracterizam práticas tradicionais, pautadas no ensino. Por esse modelo, o professor

> [...] costuma conseguir senão uma **assimilação vazia de palavras**, um **verbalismo puro e simples"** (*Idem*). Nesse caso, a aprendizagem fica limitada a processos quantitativos, a partir dos quais "a criança [...] capta **mais de memória do que de pensamento** (*Idem*).

Fica nítido que o papel do professor para L. S. Vigotski não é o de "ensinar", "transferir", "transmitir" ou "instruir" o conteúdo escolar. Isso não leva à formação conceitual, muito menos ao desenvolvimento de novas funções psíquicas. A tarefa do professor consiste em organizar, orientar, acompanhar e colaborar com a atividade de estudo, realizada pelo aluno, conforme sinaliza em *Psicologia Pedagógica*, de 1926:

> Do ponto de vista psicológico, o mestre é o **organizador do meio social** educativo, o **regulador e controlador da sua interação com o educando**.
> Se **o mestre é impotente para agir** imediatamente **sobre o aluno**, é onipresente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. **O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca**. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o

> crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio (Vigotski, 1926 [1999], p. 34, tradução e destaques nossos).

L. S. Vigotski deixa explícita a **impotência do professor para agir sobre o aluno** e realça que a **verdadeira alavanca** do processo de estudo **é o meio social**. Ao **professor compete direcionar essa alavanca**. Desde o início nos parecia claro que, na perspectiva de L. S. Vigotski, *obutchénie* jamais poderia ser ensino, pelo menos não no modo como empregado por L. S. Vigotski. E isso se repete entre os autores das teorias pedagógicas desenvolvimentais.

O trabalho experimental realizado V. V. Davidov, por exemplo, reitera essa perspectiva. Para ele, o papel da escola é o de **desenvolver o pensamento teórico** do estudante pela via da formação de conceitos e de modos generalizados de ação. Sua grande contribuição está na elaboração de uma teoria da atividade de estudo que, para ele, pode ser entendida como quase-pesquisa. Nesse método, os alunos **reproduzem "de forma concisa e reduzida ações reais e de pesquisa"** (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202, destaques nossos),

> [...] que permitem ao estudante **reproduzir [...] o processo histórico** de produção e desenvolvimento dos

> conhecimentos. Como **método de ascensão do abstrato ao concreto**, a atividade de estudo é iniciada pelos alunos, com a colaboração do professor, pela **identificação no material didático das relações gerais iniciais**, junto às quais, descobrem um conjunto de outras relações particulares que se expressam no mesmo material. A compreensão da relação geral inicial possibilita aos estudantes construírem a abstração do conteúdo. Na continuidade do estudo, **percebem a associação regular que a relação inicial possui em diferentes situações, o que lhe permite a generalização substantiva**. O estudo segue com outras ações que levam ao **uso, pelo estudante, de abstrações e generalizações para a dedução de novas abstrações**, agora mais específicas. O **domínio do processo de abstração e generalização para a dedução** de outras abstrações **é o princípio do processo de mudança** nas estruturas psíquicas iniciais **sob a forma de conceitos**. Esse processo leva à fixação de uma **'célula' que se constitui como princípio geral** para orientar os estudantes no processo de formação de novos conceitos (Longarezi, 2023, p. 193, destaques nossos).

A atividade se inicia pela **identificação das relações gerais iniciais**. Em seguida, os alunos **percebem a associação regular que a relação inicial possui em diferentes situações**, o que cria as bases para a **generalização substantiva**. Daí, parte-se para outras ações que possibilitam a realização de **abstrações e generalizações para a dedução de novas abstrações**. O princípio da mudança, sob a forma de conceitos, é o **domínio do processo de abstração e generalização para a dedução**. Isso permite a fixação de uma **"célula" que se constitui como princípio geral**.

Esse complexo sistema de ações que jamais poderiam se concretizar por meio de práticas transmissivas, pautadas no ensino, é o que caracteriza o método de quase-pesquisa. No escopo da teoria que produz, fica notória a posição de V. V. Davidov, na qual o papel da escola e do professor, em uma abordagem desenvolvimental, não é da ordem do ensino, no sentido em que esse termo presume conceitualmente. Aliás, ele vai afirmar que:

> [...] a tarefa da escola contemporânea **não consiste em dar** às crianças uma ou outra **somatória de fatos conhecidos** [...]. a escola **deve criar as condições para a criança pensar**, quer dizer, desenvolver ativamente nela os fundamentos do pensamento (Davidov, 1986[1988], p. 3, destaques nossos).

Para o autor, à escola compete o **desenvolvimento da criança** e não a transmissão de uma **somatória de fatos conhecidos**. O professor, nesse processo, representa o que V. V. Davidov chama de **"outras pessoas" que participam na organização do processo de aprendizagem** [coletiva - *obutchénie*]; aquele **que organiza e coordena a aprendizagem** [individual - *utchénie*]:

> [...] a aprendizagem [coletiva - *obutchénie*] envolve a **participação de outras pessoas** na organização desse processo. Na escola, essas **'outras pessoas' são representadas por professores** (pedagogos), cujo objetivo é **organizar e coordenar a aprendizagem** [individual - *utchénie*] das pessoas (Davidov, 1996, p. 252, tradução, destaques e acréscimos nosso).

Uma compreensão que reafirma a concepção de Vigotski (1926 [1999]; 1934 [2001]) e revela que, no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, a *obutchénie* que promove o desenvolvimento não pode ser interpretada e/ou traduzida por ensino. Isso representaria um "erro" conceitual, pelo menos se for atribuído ao campo teórico da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental, referindo-se em particular à L. S. Vigotski e V. V. Davidov.

Historicamente, a academia brasileira, latino-americana e de países anglófonos têm associado o termo *obutchénie* ao trabalho do professor e, em decorrência, traduzido-o por ensino. O próprio Gepedi adotou inicialmente o termo do modo usual, tradicionalmente estabelecido e que remete *obutchénie* ao trabalho pedagógico do professor: "developmental teaching", "enseñanza desarrollante", "enseñanza desarrolladora", "ensino desenvolvimental", "ensino desenvolvente" e "ensino para o desenvolvimento".

> [...] apesar da **variabilidade de expressões** que emergem das diferentes traduções, nota-se, seja no inglês, espanhol ou português, um **predomínio no uso de termos que associam *obutchénie* à atividade docente**; o que é limitante, restritivo e leva a um desvio do sentido conceitual que a palavra russa contém (Longarezi, 2020, p. 4).

De início, entre os anos de 2010 e 2016, os primeiros colóquios, trilogias e antologias organizados pelo grupo foram nomeados de "ensino desenvolvimental". Ainda assim, o tema já fazia parte das indagações e dos estudos em andamento. O avanço das pesquisas teóricas levou a

um conjunto de dados que selaram a tese de que *obutchénie* não se refere a ensino, embora possa ser baseada nele.

Convictos disso, nos anos de 2017 e 2018, os membros do grupo optaram pelo uso do termo na forma transliterada, evitando sua tradução. A partir de 2019, Puentes (2019) assume o termo "aprendizagem colaborativa" e, a partir de 2020, Longarezi, (2020) adota o termo "aprendizagem". Em ambos os casos, aprendizagem não se refere a uma condição passiva e funcional do estudante. A **aprendizagem** [**coletiva** – *obutchénie*] é assumida como um **processo psíquico** que ocorre no **aluno com a colaboração do professor** e de outros estudantes (Longarezi, 2020). Nesse sentido, a aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] expressa a unidade da ação de professores e alunos, com foco na **aprendizagem** (**individual** - *utchénie*) do estudante que é o seu **processo primário** (Davidov, 1996).

Os estudos teóricos realizados no interior do Gepedi têm levado à busca de indícios que permitam cercar conceitualmente o tema, tendo em vista produzir interpretações e novas abordagens. Ao longo de quase duas décadas, o grupo adotou o uso dos termos "ensino", "ensino-aprendizagem", "*obutchénie*", "aprendizagem colaborativa", "aprendizagem" (se compreendida no sentido colaborativo) e "aprendizagem coletiva"; com focos interpretativos que dão corpo ao conceito em estudo. A ascensão do conceito de *obutchénie* na trajetória investigativa do grupo torna explícita a compreensão de que esse processo não corresponde ao que usualmente se chama de ensino. E mesmo quando ela não se refira à aprendizagem funcional, temos optado pelo uso do termo aprendizagem (coletiva - *obutchénie*), quando considerada

como um processo psíquico que ocorre com a participação de "outras pessoas". "Na escola, essas '**outras pessoas**' **são representadas por professores** (pedagogos), cujo objetivo é **organizar e coordenar a aprendizagem** [individual - *utchénie*]" (Davidov, 1996, p. 252, tradução, destaques e acréscimos nossos). Para de L. S. Vigotski,

> [...] a organização correta da aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] resulta no **desenvolvimento intelectual** da criança, causando uma série de **processos que fora do contexto dela seriam impossíveis** realizá-los (Vigotski, 1956, p. 449, tradução, destaques e acréscimos nossos).

O que ocasiona o desenvolvimento intelectual da criança e que fora dele seria impossível? Se o "ensino direito de conceitos [...] é estéril" (Vigotski, 1934 [2001], p. 271), não tem a força motriz para o desenvolvimento. Por outro lado, a aprendizagem como um processo [coletiva – *obutchénie*] psíquico que ocorre na criança em colaboração com o professor pode resultar no desenvolvimento, e mais, sem a aprendizagem é impossível que o desenvolvimento ocorra.

> [...], a aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] em si é um **momento necessário e universal** para que se d**esenvolvam** na criança não apenas as **características humanas** não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas (Vigotski, 1956, p. 449, tradução, destaques e acréscimos nossos).

A aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] é um processo necessário e universal para o desenvolvimento

da criança. Jamais o ensino poderia ser o responsável por desenvolver o que historicamente se tem formado. A aprendizagem [coletiva – *obutchénie*]

> [...] **desperta** e provoca o **surgimento** de uma série **de funções que se encontram em fase de amadurecimento** e na zona de desenvolvimento possível. É nisso que consiste o papel principal da aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] no desenvolvimento. [...] aprendizagem [coletiva – *obutchénie*] pode também **ultrapassar o desenvolvimento** tornando-se uma **alavanca de impulso** na formação dos conceitos científicos (Vigotski, 1926 [1999], p.227, tradução, destaques e acréscimos nossos).

Seria impossível que o ensino despertasse funções que estão em amadurecimento. Ele é um processo externo que não tem como acessar as funções que estão na zona de desenvolvimento possível e, nesse sentido, ultrapassar o desenvolvimento como uma alavanca que o impulsiona. Por outro lado, a aprendizagem [coletiva – *obutchénie*], como processo interno, pode levar ao surgimento de funções em amadurecimento e, nesse sentido, impulsioná-lo.

A aprendizagem que impulsiona o desenvolvimental consiste, portanto, em um processo interno que ocorre no sujeito com a colaboração do outro mais experiente. E, esse processo se expressa por meio de dois tipos: individual [*utchénie*] e coletiva [*obutchénie*] (Puentes, 2024).

> [...] é comum diferenciar aprendizagem [individual - *utchénie*] e aprendizagem [coletiva - *obutchénie*]. A **aprendizagem [individual - *utchénie*] está relacionada com o esforço dos indivíduos** que estão tentando

> **assimilar** um ou outro conteúdo, enquanto a **aprendizagem [coletiva - *obutchénie*] envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo**. [...] a aprendizagem [coletiva - *obutchénie*] pode ser descrita como **a interação entre alunos e professores**, entre a aprendizagem [individual - *utchénie*] do aluno e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto 'atividade' então, a aprendizagem [coletiva - *obutchénie*] pode ser caracterizada como aquela **correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica**) (Davidov, 1996, p. 252, tradução, destaques e acréscimos nossos).

Ambos os tipos de aprendizagem [coletiva e individual] são necessários para o desenvolvimento e se constituem como processos dialéticos; inclusive a **aprendizagem individual [utchénie]" é** considerada por V. V. Davidov como **processo primário da aprendizagem coletiva**:

> **Na aprendizagem coletiva [*obutchénie*] o principal é o processo de aprendizagem individual [*utchénie*]** (ou assimilação), uma vez que os esforços dos professores estão focados justamente na gestão intencional deste processo primário" (Davidov, 1996, p. 252, tradução, destaques e acréscimos nossos).

Como ponto de partida, fica evidente a existência de dois tipos de aprendizagem [*utchénie* e *obutchénie*]. Daí a importância de distingui-las. Ambos os conceitos referem-se à aprendizagem; embora de duas naturezas distintas. *Utchénie* consiste na **aprendizagem individual:** "**está relacionada com o esforço dos indivíduos** que

estão tentando **assimilar** um ou outro conteúdo" (*Idem*). *Obutchénie*, por sua vez, refere-se à **aprendizagem coletiva:**

> **envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo**. [...] pode ser caracterizada como aquela **correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica**" (*Idem*).

Contudo, aprendizagem coletiva [*obutchénie*] não promove indistintamente desenvolvimento; aliás ela "[...] não é o mesmo que desenvolvimento" (Vigotski, 1956, p. 449, tradução nossa); não corresponde de modo direto e incondicional a ele. Como diz Vigotski (1956, p. 449, tradução nossa): "a única boa aprendizagem [coletiva - *obutchénie*] é a que promove o desenvolvimento". Conclui-se, pois, que existe(m) *obutchénie(s)* que não leva(m) ao desenvolvimento.

Como um dos tipos de aprendizagem, a *obutchénie* tem fases, níveis e variantes distintas, conforme demonstra a obra *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*, de Roberto Valdés Puentes. Esse é o grande mérito do livro. Além de trazer sólidos argumentos que confirmam a hipótese em estudo de que *obutchénie* não corresponde ao ensino (diz respeito à aprendizagem); traz elementos que ampliam essa perspectiva com oito concepções de aprendizagem coletiva [*obutchénie*] e três de aprendizagem individual [*utchénie*].

Entre as concepções de *obutchénie* que representam o tipo de aprendizagem [coletiva], incluem-se duas fases [escolar e não escolar], três níveis [coletiva espontânea, espontânea-reativa e reativa] e duas variantes

[aprendizagem baseada no ensino e aprendizagem baseada na atividade]. Na combinação do tipo, fases, níveis e variantes, se encontram oito conceitos de *obutchénie*: (1) aprendizagem coletiva; (2) aprendizagem coletiva não escolar; (3) aprendizagem coletiva escolar; (4) aprendizagem coletiva não escolar espontânea; (5) aprendizagem coletiva não escolar espontânea-reativa; (6) aprendizagem coletiva escolar reativa; (7) aprendizagem coletiva escolar reativa baseada no ensino; e (8) aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade.

Por sua vez, entre as concepções de *utchénie*, que consistem no tipo de aprendizagem [individual] integram-se duas variantes [reflexo-associativa e baseada na atividade]; o que resulta na configuração de três conceitos: (1) aprendizagem individual; (2) aprendizagem individual reflexo-associativa; e (3) aprendizagem individual baseada na atividade. Somente a aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade, organizada em favor de uma aprendizagem individual também baseada na atividade, pode impulsionar o desenvolvimento no sentido tratado por L. S. Vigotski.

Posto a problemática, ressalta-se que esta obra traz resultados de pesquisa que permitem compreender, com base na produção de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, os vários conceitos de aprendizagem tratados pelos autores e abre possibilidades para uma nova perspectiva da teoria.

Um convite para uma leitura conceitual de L. S. Vigotski.

Andréa Maturano Longarezi

Referências

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. e AMORIM, P. A. P. (org.) *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1ª ed. Curitiba: CRV, 1981, [2019].

DAVIDOV, V. V. Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research (Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia). Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Soviet Education*, Sept. vol. XXX, nº 9, 1986, [1988].

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. *In*: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*, Moscou, 1996, p. 252-274.

LONGAREZI A. M. Didática Desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A.N. Leontiev, L. I. Bozhovich *et al*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia [*Projeto de Pesquisa - Edital Universal CNPq*], 2019.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria, vol. 45, 2020, p. 1-32. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103/pdf DOI: http://dx.doi.org/10.5902/19846444.

LONGAREZI, A. M. Teoria da Atividade de Estudo e Teoria do Experimento Formativo. *In*: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V.

Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental.* Uberlândia: Edufu, 2017, p. 7-15.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

PUENTES, R. V. *Lev S. Vigotski*: uma nova perspectiva. São Carlos: Pedro & João, 2024.

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L.S. *Estudos psicológicos selecionados*. Moscou, 1956, p. 438-452.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Moscou: Pedagogia-Imprensa, 1926 [1999], 536 p.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Texto integral, trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1934 [2001].

ZELTSERMAN, B. A.; PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com Bronislav Alexandrovich Zeltserman. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, vol. *6, n.* 3, 2022, p. 657–684. https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67640.

Introdução

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

Os estudos e debates a respeito dessas temáticas cresceram de maneira expressiva no Brasil nos últimos anos. É isso que confirmam os trabalhos de Libâneo (2004, 2017), Asbahr (2023), Asbahr, Souza e Barroco (2023) e Puentes e Longarezi (2021). De acordo com o primeiro, "os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky tiveram um desenvolvimento intenso, desde que intelectuais brasileiros tiveram acesso às suas obras na segunda metade dos anos de 1980, estando disponível hoje uma vasta bibliografia" (Libâneo, 2004, p. 10). Segundo Asbahr (2023, p. p. 6), "as publicações na área têm demonstrado que a abordagem em foco se encontra em crescimento...". De acordo com o terceiro, "percebe-se o crescimento constante de grupos identificados com a teoria vigotskiana, especialmente na educação, e o aumento de pesquisas no âmbito das políticas públicas (em educação, saúde, assistência social)" (Asbahr; Souza; Barroco, 2023, p. 36).

Por fim, conforme o quarto, "[...] foi preciso reconhecer a consistência teórica que têm atingido esses trabalhos e seu incremento significativo e paulatino nos últimos quinze anos" (Puentes; Longarezi, 2021, p. 21).

A Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, principal objeto de pesquisa do Gepedi e sua fonte fundamental de inspiração teórico-metodológica, surge na União Soviética a partir da segunda metade da década de 1950, como resultado do trabalho intenso, consistente e geralmente integrado que realizaram, entre outros, os sistemas alternativos desenvolvimentais Zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes; Longarezi, 2020). Os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dessa teoria, as diferentes acepções que adotou a partir dos distintos sistemas didáticos, seus objetivos, conteúdo, métodos e formas de organização já foram abordados de maneira sistemática nos trabalhos de Libâneo (2004), Puentes (2017), Puentes e Aquino (2018), Puentes e Longarezi (2021), Puentes, Longarezi e Marco (2022), Longarezi, Puentes e Marco (2023), Longarezi e Puentes (2021), Longarezi, Repkina, Puentes e Repkin (2023).

Uma das definições mais oportuna de aprendizagem coletiva desenvolvimental foi elaborada pelo psicólogo, filólogo e didata ucraniano Vladimir V. Repkin. Segundo o autor, "*a aprendizagem coletiva desenvolvimental é aquela cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão orientados para as leis do desenvolvimento*" (Repkin, 1992, p. 3, tradução nossa). Trata-se de uma concepção psicológico-didática que tem como finalidade a criação das condições organizativas que favorecem o desenvolvimento da criança, especificamente do ponto de

vista psíquico (cognitivo/intelectual e subjetivo). A respeito disso já escrevi anteriormente:

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

Na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a aprendizagem coletiva que desenvolve tem como conteúdo o sujeito que pensa pela via da formação dos conceitos científicos e modos generalizados de ação, como métodos a quase-pesquisa e o diálogo de estudo e como forma de organização didática a atividade de estudo (Longarezi; Repkina; Puentes; Repkin, 2023). Essa última é aqui entendida como aquele tipo específico de atividade humana que tem como objetivo a autotransformação do sujeito dela (o aluno que aprende), por intermédio da transformação do objeto de assimilação em conceitos científicos e modos generalizados de ação. A mesma tem conteúdo próprio (o objeto de assimilação), estrutura específica (a tarefa de

estudo e as ações de estudo, de controle e de avaliação) e passa por duas fases: (a) atividade de estudo colaborativa (do 1º ao 5º ano) e (b) atividade de estudo autônoma (do 6º ao 9º ano) (Puentes, 2019).

A aprendizagem coletiva desenvolvimental se estabelece sobre a base de quatro disposições filosóficas e psicológicas importantes: (1) a necessidade de autodesenvolvimento contínuo dos seres humanos; (2) a atividade criativo-transformadora como fonte desse autodesenvolvimento; (3) a condicionalidade histórico-social do autodesenvolvimento psíquico; 4) as teses de Lev S. Vigotski[2] (1896-1934) sobre a relação entre educação, aprendizagem coletiva e desenvolvimento, bem como sua teoria da ZDP – Zona de Desenvolvimento Possível (Puentes, 2022).

Das disposições anteriores deriva que esse tipo de aprendizagem compreende, em primeiro lugar, o desenvolvimento psíquico como autotransformação, autodesenvolvimento, ou seja, ninguém desenvolve o sujeito, ele desenvolve a si próprio; em segundo lugar, a aprendizagem coletiva como autoaprendizagem, como autoensino, ninguém ensina ou educa o sujeito, ele ensina a si mesmo; em terceiro lugar, o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva como processos dialéticos que se complementam e integram; logo, não há

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

desenvolvimento sem aprendizagem coletiva e vice-versa; em quarto, o processo de autotransformação psíquica só é possível na atividade, isto é, fora da atividade não há a possibilidade de qualquer tipo de desenvolvimento mental; em quinto lugar, a atividade humana vista como um processo que é, ao mesmo tempo, de natureza social (colaborativa, interativa, comunicativa, cooperativa, interpsíquica) e interna (individual, intrapsíquica).

É preciso esclarecer que não há contradição alguma entre o autodesenvolvimento assim concebido e a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de L. S. Vigotski. Para autor e seus seguidores, o desenvolvimento psíquico sempre ocorre na forma de autotransformação. É por isso que tanto o autodesenvolvimento quanto o autoensino avançam junto com a atividade colaborativa. A tese vigotskiana de que a criança se desenvolve a si própria não significa que se desenvolva sozinha. Pelo contrário, desenvolve-se tendo as relações sociais como força motriz. Porém, não são os interesses e necessidades do grupo que conduzem ao desenvolvimento, mas os desejos e motivos que nascem na própria criança como resultado da atividade coletiva e da comunicação que se estabelecem no grupo.

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

análise do conteúdo dos currículos escolares e preocupou-se tanto com as peculiaridades do pensamento em cada etapa da infância escolar como com as condições para a transição de uma a outra forma de pensamento da criança.

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

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

A análise do pensamento e da obra de L. S. Vigotski foi objeto de sistemático estudo e debate, ao longo de mais de 60 anos, sobretudo durante as décadas de 1960 a 1990. Isso foi feito no interior do processo de elaboração dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria da atividade de estudo (teoria central da aprendizagem

coletiva desenvolvimental), bem como das teorias da modelagem, generalização, diagnóstico, experimento didático-formativo, sujeito, atividade pedagógica, movimento de ascensão do abstrato ao concreto, transição de um nível escolar para o outro, cooperação etc. (teorias auxiliares).

Inúmeros trabalhos surgiram como resultado do esforço coletivo de compreensão da concepção de atividade e de aprendizagem coletiva desenvolvimental presente na obra de L. S. Vigotski. Os trabalhos de Elkonin ([1966] 2023a, [1966] 2023b, [1981] 2023c, [1989] 2023d, [1989] 2023e, [1989] 2023f), Davidov ([1972] 2023a, [1996] 2023b, [1996] 2023c), Davidov e Radzikhovski ([1980] 2023a, [1981] 2023b) e Repkin (Repkin; Repkina, 2023), são uma pequena amostra, embora de inquestionável valor histórico, científico e acadêmico, da produção gerada no interior do sistema psicológico e didático Elkonin-Davidov-Repkin, a partir das reflexões elaboradas por alguns de seus principais representantes a respeito da preocupação de L. S. Vigotski com relação ao problema dos vínculos entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento.

Hoje, o leitor brasileiro interessado na obra de L. S. Vigotski, bem como na Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental e na problemática da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva tem acesso ao livro intitulado *Lev S. Vigotski e a aprendizagem coletiva desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (3ª edição, Editora Pedro & João, 2024). O material foi preparado como parte das atividades de pesquisa, tradução e divulgação científica de membros do Gepedi. O trabalho de seleção, apresentação,

introdução e notas ficou sob a nossa responsabilidade, enquanto que a tarefa de tradução foi assumida por Ksenia Pezcoso Stetsova, Andrii Mishchenko e Marileide Dias Esqueda, a revisão da língua portuguesa por Eduardo Moll e os prefácios pela psicóloga porto-riquenha Wanda Rodríguez Arocho e o didata cubano Ramón F. Ferreiro Gravié.

Além do material produzido por psicólogos e didatas do período soviético como parte do trabalho de compreensão do legado de L. S. Vigotski, está também a seleção, preparação e publicação póstuma de textos de sua autoria, escritos entre 1927 e 1934, como parte da obra intitulada *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (DMCPA), publicado em 1935, em Leningrado e Moscou. Desse projeto participou, na condição de editor, D. B. Elkonin (1904-1984). Integram o livro, um total de sete textos, entre artigos e relatórios de pesquisa, apresentados em palestras e eventos. Os mesmos tinham sido elaborados por Vigotski tanto no seu período "instrumental" inicial e mecanicista da segunda metade da década de 1920, quanto no "histórico-cultural" do final da década de 1920 e começo dos anos 1930. É nos textos dessa última etapa que o autor expressa suas teses sobre "zona de desenvolvimento possível" e a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento. Aliás, de acordo com Yasnitsky (2016), foi nos trabalhos contidos nesse livro onde a "zona de desenvolvimento possível" foi abordada e analisada em toda sua extensão.

Contudo, esse livro se tornou, por múltiplas razões, uma publicação praticamente desconhecida. Além dos exemplares impressos e distribuídos, em 1935, não se

imprimiu novamente e também não foi editada no século XX, pelo menos de maneira integral ou como livro independente, nem na ex-União Soviética e nem no exterior. Deixou simplesmente de ser citado ou referenciado, o que fez com que poucos psicólogos histórico-culturais saibam dele. Como destino, foi fragmentado e, seus textos, publicados de maneira avulsa ou integrando outras obras ou trabalhos de L. S. Vigotski. Além disso, muitas das traduções realizadas no Ocidente dos textos isoladamente apresentam problemas de tradução comprometendo, em muitos casos, o próprio processo de recepção do pensamento do autor.

Por esse motivo, tivemos como propósito geral o resgate da obra mencionada não só pelo seu valor histórico, mas também pela relevância científica e intelectual que ainda preservava a maior parte de seu conteúdo. Além disso, pelo impacto que sua publicação em língua portuguesa teria entre os interessados no tema, favorecendo a compreensão de suas análises. Por fim, porque sua tradução ajudaria não apenas a reparar, corrigir e consertar alguns dos numerosos equívocos cometidos nas traduções precedentes, mas também resolver problemas de supressão, omissão ou cortes dramáticos sofridos por alguns textos.

Esse resgate, tradução, adição e análise exigiu um trabalho árduo em várias frentes que envolveu, em alguns momentos e etapas, a participação de outros especialistas. Refiro-me à atividade de colaboração da pedagoga ucraniana Natalia Ishchuk Menezes, responsável pela primeira versão traduzida; da filóloga e professora russa

Rosa Gevorkovna Nurijanyan,[3] durante o longo, demorado, complexo e detalhado processo de tradução e revisão técnica dos originais; assim como ao diálogo direto e indireto estabelecido com profissionais da área brasileiros e estrangeiro tais como, por exemplo, Andréa Maturano Longarezi, Albertina Mitjáns Martínez, Gisele Toassa, Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Wanda Rodríguez Arucho, Paulo Bezerra e Ramón F. Ferreiro Gravié.

O processo se estruturou em várias etapas, que passo a explicitar aqui: (1) localização do original da obra em língua russa; (2) localização da obra em versão digital; (3) confirmação da fidelidade da versão russa digital à obra original impressa; (4) tradução do russo tradicional para o russo moderno; (5) para o português; (6) revisão técnica dos principais termos, conceitos e autores citados em cada artigo com o objetivo de entender se os dois conteúdos (versão em russo e versão em português) passam a mesma mensagem, se os dados estão adequados, se houve alteração no estilo de escrita do autor e se a linguagem foi realmente mantida; (7) revisão comparada tanto entre a primeira e segunda versão, bem como em

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

relação com outras traduções em língua espanhola e portuguesa; (8) revisão linguística.[4]

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

---

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

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

Para concluir, gostaria de reiterar que a presente publicação é um intento de aproximação crítica a uma obra relevante de L. S. Vigotski ainda que editada de maneira póstuma lamentavelmente não publicada integralmente até hoje no Brasil. Todo esse esforço pessoal não teria sido possível sem o nosso engajamento no Gepedi, no interior do qual surgiram boa parte das ideias iniciais, muito menos sem o diálogo sistemático, crítico e respeitoso com diversos grupos de pesquisas e colegas de profissão, tradutores ou não, alguns dos quais mencionei anteriormente.

Deixo aqui meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que hoje fazem ciência de qualidade dentro e fora do Brasil, e que anseiam por uma escola melhor. Deixo, também, meu agradecimento à banca para o cargo de Professor Titular, realizada em setembro de 2024, integrada pelos professores doutores Maria Irene Miranda (UFU), Wanda Rodríguez Arocho (Universidade Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico), Ramón F. Ferreiro Gravié (Nova Southeastern

University, Flórida, USA) e Isauro Beltrán Núñez (UFRN), referências importantes no interior da teoria e cuja obra tem sido fonte de consulta permanente e inspiração científica. Minha sincera gratidão ainda à doutora em educação Hilma Aparecida Brandão, professora de história e pedagoga que conseguiu conciliar a leitura dos manuscritos com a realização de sua tese.

Capítulo 1

O processo de recepção do livro DMCPA

1.1. Recepção do livro na Rússia

D. B. Elkonin (1904-1984) foi um dos primeiros psicólogos soviéticos a fazer menção ao livro DMCPA, publicado em 1935 (Figura 1), após o final do longo período de questionável censura a que foi submetida a obra de L. S. Vigotski em seu próprio país, entre 1936 e 1956.[5]

Em seu artigo "Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo de aprendizagem", publicado em *Possiblidades relacionadas com a idade para o domínio dos conhecimentos* (1966, organizado em coautoria com V. V. Davidov), D. B. Elkonin menciona a coletânea de Vigotski nas referências, mas não aborda seu conteúdo. Depois disso, não a menciona mais nos trabalhos que escreveu sobre o autor e sobre o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental, escritos entre 1966 e 1984.

A. A. Leontiev (1936-2004), filho de A. N. Leontiev, provavelmente foi o segundo autor a abordar esse livro, quase vinte e cinco anos depois, em seu livro intitulado *L. S. Vigotski: livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível fundamental* (Educação, 1990). Tratava-se da primeira obra

[5] Sobre o tema da "proibição estalinista" da obra de L. S. Vigotski, após a suspensão por descreto da Pedologia na ex União Soviética, em 1936, recomentamos consultar Fraser e Yasnitsky (2016).

da Série Pessoas de Ciência que abordava tanto da trajetória de vida do cientista, quanto a sua contribuição para o sistema de ideias da psicologia mundial. Especificamente, no capítulo sétimo, "Avanço para o novo (atividade e aprendizagem coletiva)", Leontiev (1990) faz menção ao trabalho de edição da obra, aos psicólogos responsáveis por isso e traz numerosas citações do conteúdo de cada um dos capítulos acompanhadas, algumas vezes, de breves análises.

Contudo, V. V. Davidov (1930-1998) pode ter sido, de todos os psicólogos e didatas russos conhecidos no Ocidente, o único que efetuou uma análise exaustiva da maior parte de DMCPA. O estudo foi realizado a partir da segunda edição russa de *Psicologia Pedagógica: um curso breve*, considerada uma das obras mais clássicas e desconhecidas de L. S. Vigotski, publicada em moscou, em 1926, e que, "desde então, por razões puramente ideológicas, incompreensíveis e absurdas para nosso tempo" (Davidov, 1991, p. 5, tradução nossa) não tinha sido reeditada.[6]

[6] Aqui é preciso fazer uma correção ao historiador Guillermo Blanck que afirma, no prefácio à edição espanhola (2001) e portuguesa (2003), que "a primeira e única edição russa de *Psicologia Pedagógica*, como já dissemos, é de 1926" (Blanck, 2003, p. 25). A afirmação de Blanck se deve ao fato de desconhecer a edição, de 1991, organizada e apresentada por V. V. Davidov. De acordo com o mesmo autor, a segunda edição de *Psicologia Pedagógica* foi a da Editora St. Lucia (Boca Ratón, Flórida, Estados Unidos), de 1997, com o título de *Educational Psychology*, preparada e traduzida por Robert Silverman, com introdução de V. V. Davidov e a terceira a espanhola. Provavelmente a edição estadunidense foi preparada com base na versão de 1991, porque conserva a introdução de V. V. Davidov, mas foi subtraído o conteúdo do livro DMCPA (1935). A edição espanhola de *Psicologia Pedagógica* foi preparada por Guillermo

Ambas as obras, *Psicologia Pedagógica* (1926) e DMCPA (1935), tinham sido esquecidas imerecidamente. Ficaram muito tempo "presas" no depósito especial das bibliotecas e, portanto, era proibido fazer referência a elas (L. S. Vigotski tinha se tornado "inimigo do povo"). Mas a situação social mudou, em 1991, e mais uma vez o leitor pode voltar a conhecê-las, avaliando de forma independente e crítica as suas vantagens e omissões (Figura 1).

Figura 1 – Foto da capa de DMCPA (1935)



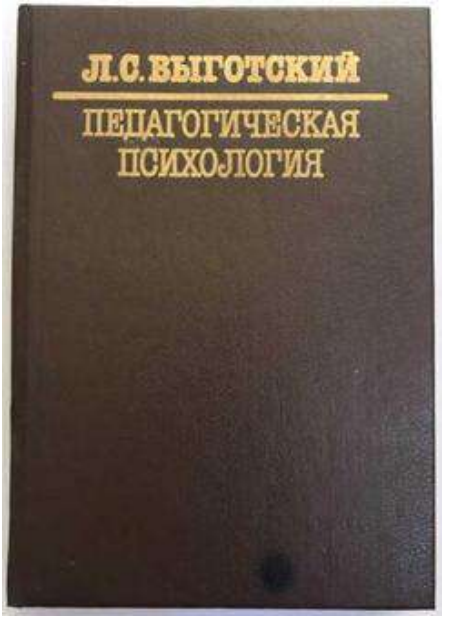
Fonte: http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/9980/default

Blanck a partir da edição de 1926, da versão inglesa de Robert Silverman e das correções realizadas a essa versão inglesa por René van de Veer (Blanck, 2003, p. 26).

Quando o livro DMCPA foi republicado não recebeu cortes e nem edições do ponto de vista científico. De acordo com Davidov (1991), só foram feitas pequenas correções estilísticas. Os comentários a ele, quando necessário, contêm indicações dessas disposições individuais em vários capítulos que, do ponto de vista dos autores dos comentários, ainda mantêm significado científico e prático ou são atualmente interpretados de forma diferente. Essas explicações fornecem breves informações sobre as pessoas mencionadas no livro de L. S. Vigotski, bem como sobre o conteúdo de certas teorias atualmente pouco conhecidas às quais ele se refere.

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

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

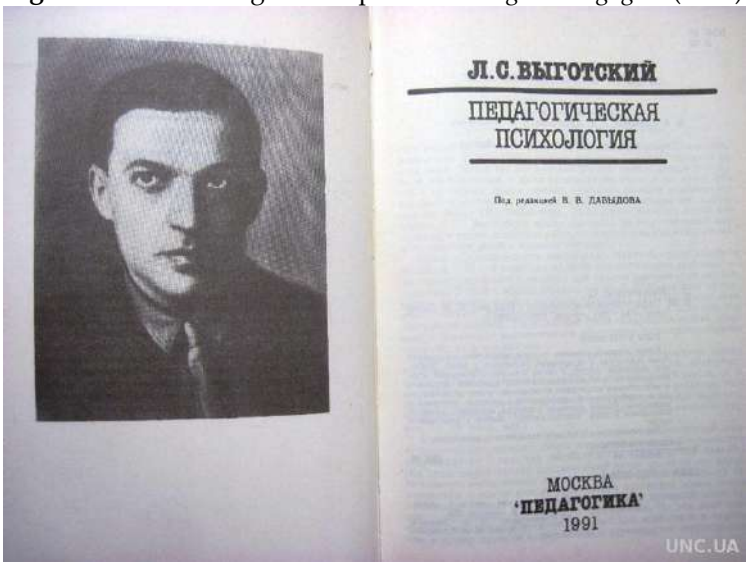


Fonte: http://flibusta.site/b/634412

O trabalho de revisão, edição e publicação transformou V. V. Davidov um dos maiores especialistas do pensamento vigotskiano a respeito do tema central da obra. A nova edição exigiu um árduo trabalho de correção estilística, elaboração de comentários com indicações sobre partes específicas que conservavam vigência científica e prática ou que eram interpretadas de maneira diferente e notas breves ou sobre os autores mencionados por Vigotski, assim como sobre o conteúdo de determinadas teorias pouco conhecidas na década de 1990. Além disso, demandou também a elaboração de uma extensa, detalhada e rigorosa introdução que

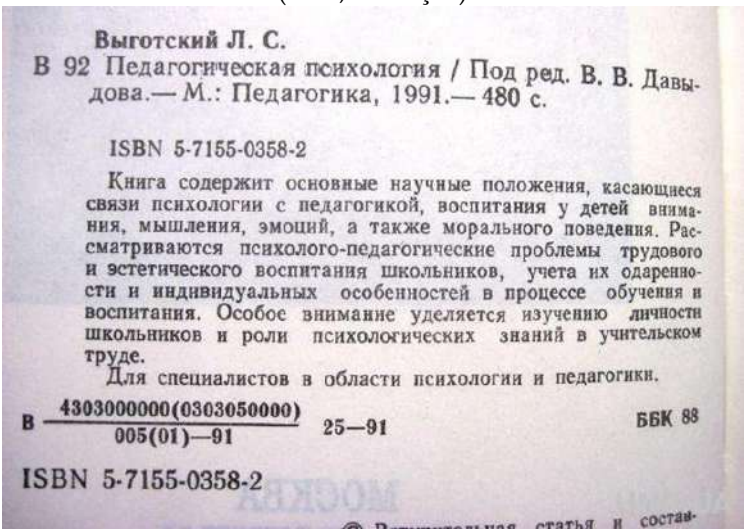
contextualiza a edição, com respeito ao momento histórico em que tinha sido escrita, além de abordar o conteúdo de quase todos os capítulos, provar a vigência dessas ideias, mesmo sessenta anos depois, ressaltar a genialidade e a formação teórica de Vigotski, estabelecer a conexão da obra com a produção posterior do autor, apontar algumas das principais virtudes do texto e deixar explícitas também as deficiências da publicação à luz dos novos avanços teóricos (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Foto da segunda capa de *Psicologia Pedagógica* (1991)



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

Figura 4 – Foto da ficha catalográfica de *Psicologia Pedagógica* (1991, 2ª edição)



Выготский Л. С.
В 92 Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова.— М.: Педагогика, 1991.— 480 с.

ISBN 5-7155-0358-2

Книга содержит основные научные положения, касающиеся связи психологии с педагогикой, воспитания у детей внимания, мышления, эмоций, а также морального поведения. Рассматриваются психолого-педагогические проблемы трудового и эстетического воспитания школьников, учета их одаренности и индивидуальных особенностей в процессе обучения и воспитания. Особое внимание уделяется изучению личности школьников и роли психологических знаний в учительском труде.

Для специалистов в области психологии и педагогики.

В $\frac{4303000000(0303050000)}{005(01)—91}$ 25—91 ББК 88

ISBN 5-7155-0358-2

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

Contudo, que relação existe entre os livros *Psicologia Pedagógica* (1926) e DMCPA (1935)? Não existia nenhuma relação aparente até 1991. Aliás, cada livro parece representar um momento específico do pensamento de L. S. Vigotski a respeito da psicologia pedagógica. V. V. Davidov foi responsável por desentranhar as conexões, nem sempre simples ou evidentes, entre o conteúdo de ambas as publicações. De acordo com ele, ainda quando era natural que o livro *Psicologia Pedagógica* não refletisse as disposições da teoria histórico-cultural, desenvolvidas por L. S. Vigotski mais tarde,

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

Essa é a razão principal pela qual V. V. Davidov tomou a iniciativa de incorporar, na parte final da edição de *Psicologia Pedagógica* (1991), o conteúdo de quatro dos sete capítulos que integravam a versão original de DMCPA (p. 374-449).[7] Segundo ele, mesmo que aqueles quatro trabalhos incluídos na coletânea de artigos publicada em 1935, remontam-se ao último período de seu trabalho científico, os une ao conteúdo da obra *Psicologia Pedagógica* um tema transversal relacionado com os complexos e densos problemas da aprendizagem coletiva das crianças.[8]

---

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

[8] Ficaram fora da segunda edição de *Psicologia Pedagógica* três trabalhos de Vigotski publicados na coleção de 1935: (1) O multilinguismo na infância; (2) A pré-história da escrita; (3) Aprendizagem coletiva e

Na própria introdução dessa segunda edição de *Psicologia Pedagógica*, V. V. Davidov faz uma análise detalhada e consistente não só do livro em questão, mas também dos quatro capítulos mencionados em nota que integravam o livro DMCPA. A respeito da relevância e vigência desses trabalhos, Davidov (1991, p. 33) escreveu:

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

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

---

desenvolvimento na idade pré-escolar. V. V. Davidov só incluiu trabalhos do último período da produção científica de Vigotski relacionados com o problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento na idade escolar.

Figura 5 – Foto do sumário de *Psicologia Pedagógica* (1991, 2ª edição)



Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии 5

Педагогическая психология 33

Предисловие 34
Глава I. Педагогика и психология 37
Глава II. Понятие о поведении и реакции 47
Глава III. Важнейшие законы высшей нервной деятельности (поведения) человека 61
Глава IV. Биологический и социальный факторы воспитания 81
Глава V. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания 93
Глава VI. Воспитание эмоционального поведения 128
Глава VII. Психология и педагогика внимания 144
Глава VIII. Закрепление и воспроизведение реакций 167
Глава IX. Мышление как особо сложная форма поведения 190
Глава X. Психологическое освещение трудового воспитания 214
Глава XI. Социальное поведение в связи с возрастным развитием детей 236
Глава XII. Моральное поведение 249
Глава XIII. Эстетическое воспитание 270
Глава XIV. Упражнение и утомляемость 302
Глава XV. Ненормальное поведение 312
Глава XVI. Темперамент и характер 324
Глава XVII. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания 345
Глава XVIII. Основные формы изучения личности ребенка 349
Глава XIX. Психология и учитель 358

Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей 374

Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте . . . 374
Динамика умственного развития школьника в связи с обучением . . . 391
Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте . . . 410
О педологическом анализе педагогического процесса 430
Комментарии 450
Литература 470
Именной указатель 473
Предметный указатель 476

Научное издание

Лев Семенович Выготский

Педагогическая психология

Зав. редакцией Г. С. ПРОКОПЕНКО
Редактор Л. М. ШТУТИНА
Художественный редактор Н. Д. ГОРБУНОВА
Технический редактор Т. Е. МОРОЗОВА
Корректор В. Е. ВОРОНЦОВА

ИБ № 1632

Сдано в набор 16.04.91. Подписано в печать 28.08.91. Формат 60×88¹/₁₆. Бумага офсетн. № 1. Печать офс. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 29,4. Уч.-изд. л. 33,29. Усл. кр.-отт. 29,6. Тираж 30 000 экз. Зак. № 1024. Цена 5 руб.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по печати. 119034, Москва, Смоленский б-р, 4

Московская типография № 4 Государственной ассоциации предприятий, организаций и объединений полиграфической промышленности «АСПОЛ». 129041, Москва, Б. Переяславская, 46

UNC.U

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

Na imagem que se conserva do sumário da obra editada e publicada em 1991, observa-se que, a partir da página 371 e até a página 450, inclui-se, com o título "Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей" (Desenvolvimento mental das crianças

no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos), o conteúdo dos quatro capítulos mencionados.

A partir do trabalho realizado por V. V. Davidov é possível descobrir que a coleção publicada inicialmente, em 1935, incluía um único artigo de L. S. Vigotski, bem como as transcrições de vários relatórios apresentados por ele em diversas instituições científicas e educacionais. Essas transcrições tinham sido preservadas após a morte de Vigotski e apenas uma delas fora divulgada entre 1935 e 1991. Estamos falando do texto intitulado "Problemas da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar".

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

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

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

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

Yasnitsky (2016, p. 85), também vinte e cinco anos depois de V. V. Davidov, faria rápida menção ao livro póstumo de L. S. Vigotski para ressaltar a sua relevância histórica pelo fato de ter sido a primeira obra na qual o autor aborda com profundidade e extensão "talvez a mais conhecida de suas inovações teóricas", ou seja, a "zona de desenvolvimento possível". De acordo com Van der Veer e Yasnitsky (2016), à lista das seis obras que constituem o "núcleo" de sua produção,[9] devem ser incluídas outras

[9] Estão falando de: *Psicologia da arte* (1925-26), *Psicologia pedagógica* (1926), *A pedologia da idade escolar* (1928), *Imaginação e criatividade na*

quatro entre as que se menciona *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*.[10] Essas últimas representam as publicações que saíram de L. S. Vigotski, depois de 1931, e que constituem o "período holístico" de sua obra.

Contudo, DMCPA recebeu tratamento secundário e até marginalizado no livro intitulado *Vygotski revisitado* (2016), do qual faz parte o artigo de Van der Veer e Yasnitsky (2016), quando comparado com a análise que ganharam outros trabalhos. Inclusive, erros grosseiros foram cometidos na grafia do título. O mesmo é transliterado de cinco maneiras diferentes ao longo da obra mencionada: 1. Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem e a educação; 2. O desenvolvimento mental infantil no processo de aprendizagem (referência, p. 456); 3. Desenvolvimento mental no processo de ensino (Apêndice A, p. 416); 4. O desenvolvimento mental no processo educativo (p. 122); 5. Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem (p. 84).

Essas são algumas das razões fundamentais pelas quais se retoma, não só a tradução e revisão técnica da obra em questão, mas também sua análise do ponto de vista histórico e teórico. A tudo isso se adiciona o fato de que DMCPA, junto com *Pensamento e Linguagem* (1934), ambas publicadas postumamente, parecem ter influenciado de maneira significativa na reputação que L.

---

criança (1930), *Estudos de história da conduta* (1930) e *Pedologia do adolescente* (1931).

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

S. Vigotski adquiriu tanto na ex-União Soviética, quanto no Ocidente.

1.2. Recepção do livro no Ocidente

Ao longo das duas décadas do presente século, tanto dentro como fora do Brasil, a divulgação de DMCPA cresceu significativamente. Ramón F. Ferreiro Gravié,[11] em conversa informal com ele, fazia questão de insistir na tese de que o interesse pela obra e pelo pensamento de L. S. Vigotski tinha crescido significativamente nos últimos anos nos países de língua hispana não apenas do ponto de vista teórico, mas também da prática da educação.

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

O próprio Ramón Ferreiro Gravié publicou em espanhol, há apenas três anos, o livro intitulado *Vigotsky en el aula: enseñanza para el desarrollo* (Spanish Edition, 2020); Nikolai Veresov, junto com Marilyn Fleer e Fernando González Rey, editou em inglês o livro *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy* (Springer, 2017); o filósofo russo Andrei Dmitrievich Maidanskii, organizou a obra *Psicologia*

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

Histórica Cultural: origens e nova realidade (Editora Reabilitação, 2022); o psicólogo cubano Fernando González Rey publicou, em 2011, *El pensamiento de Vigotski: contradicciones, desdoblamientos e desarrollo* (Trillas, México); e, na Argentina, Silva Dubrovsky e Carla Lanza editaram a coletânea intitulada *Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano* (Noveduc, 2023).

A Editora Springer tem publicado sozinha, nos últimos cinco anos, quatro títulos destinados a L. S. Vigotski: (1) *L. S. Vygotsky's Pedological Works.* Volume 1 (2019); (2) *L.S. Vygotsky's Pedological Works.* Volume 2 (2019); (3) *L. S. Vygotsky's Pedological Works*, Volume 3 (2022) e; (4) *Cultural-Historical and Critical Psychology* (2020). Isso coloca de manifesto a força crescente do pensamento de L. S. Vigotski no contexto dos países de língua inglesa.[12] Na apresentação da série de livros *Perspectivas na Pesquisa Histórico-Cultural*, cujo editores chefes foram Marilyn Fleer, Mariane Hedegaard e Nikolai Veresov, e Fernando González Rey como Editor Fundador, reconhece-se o seguinte:

> Há internacionalmente um interesse crescente no trabalho de L. S. Vigotski, mas também em encontrar novos

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

> caminhos e perspectivas para o avanço da teoria histórico-cultural com o propósito de resolver problemas contemporâneos. Embora Vigotski tenha se tornado um dos estudiosos mais influentes em educação e psicologia hoje, ainda há necessidade de estudos sérios de seu trabalho porque muito permanece sem exame.
>
> Os livros desta série baseiam-se nas obras completas de Vigotski como fonte primária de autoridade. Eles vão além das fontes secundárias e discutem as ideias originais de Vigotski no contexto de um sistema de conceitos ou por meio da elaboração e teorização de resultados de pesquisas para que os problemas contemporâneos possam ser abordados de novas maneiras.
>
> Esta série reúne coletivamente sob o mesmo guarda-chuva uma representação mais igualitária de trabalhos de estudiosos dos continentes do norte e do sul. No contexto de um grande volume de contribuições para a teorização histórico-cultural e o trabalho empírico na América do Norte, há uma necessidade urgente de tornar visíveis os trabalhos de estudiosos de países que residem em outros países que não apenas América do Norte.[13]

No caso específico brasileiro, o número de estudos voltados para a análise do pensamento de L. S. Vigotski também mostra uma tendência crescente. Só nos últimos anos foram publicadas, no mínimo, doze obras importantes: (1)*Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista* (Eduem, 2008), de Silvana Calvo Tuleski; (2) Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a

[13] Texto elaborado pelos editores M. Fleer, M. Hedegaard, N. Veresov e F. Gonzalez Rey e disponível no site da Springer https://www.springer.com/series/13559?srsltid=AfmBOopDFrfdtfQRIz1OWiu0GaK-VrrDTdl7PDrpJCuFudGSiElkj-jS

educação (Eduem, 2009), organizado por Marilda Gonçalveas Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski e Sonia Mari Shima Barroco; (3) *Emoções e vivências em Vigotski* (Papirus, 2011), de Gisele Toassa; (4) *Imaginação e criatividade na infância* (Martins Fontes, 2014), do próprio Vigotski; (5) *Liev S. Vigotski: escritos sobre arte* (Mireveja, 2022), com tradução, organização e notas de Priscila Marques; (6) *A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações* (CRV, 2019), de Jeani Escher Schmidt e Elisabeth Rossetto; (7) *Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento* (Expressão Popular, 2021), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; (8) *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Pedro & João, 2023), com organização, introdução e notas de Roberto Valdés Puentes; (9) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (E-Papers, 2018), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; (10) *Problemas da Defectologia*. Volume 1 (Expressão Popular, 2021), com tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; (11) *Liev Semiónovitch Vigotski. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (Hogrefe, 2023), com organização, introdução e notas de Gisele Toassa e Priscila Marques e; (12) *Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência* (Mireveja, 2023), com organização de Gisele Toassa e Priscila Nascimento Marques.

Vários autores fazem menção ao amplo processo de recepção e interpretação do pensamento e da obra de L.S. Vigotski: Yasnitsky *et al*. (2016), González Rey (2016), Zavershneva e Van Der Veer (2018), Rodríguez Arocho (2022, 2023a, b), Toassa e Marques (2023). Esse processo se iniciou nos Estados Unidos, no final da década de

1920,[14] continuou ao longo das décadas seguintes e consolidou-se, sobretudo, a partir dos anos 1960.[15] Entretanto, cresceu de maneira ainda mais significativa na última década do presente século como resultado do que tem sido identificado de Revolução Revisionista ou Arquivística, que favoreceu o acesso a documentos inéditos e notas nos arquivos pessoas de Vigotski (Rodríguez Arocho, 2022). Na opinião da pesquisadora porto-riquenha,

> A mudança que observamos foi denominada Revolução Revisionista ou Revolução Arquivística (Yasnitsky et al., 2016). O acesso a documentos e notas inéditas nos arquivos pessoais de Vygotsky permitiu recuperar conceitos ignorados ou minimizados até recentemente (Zavershneva e Van der Veer, 2018). Promoveu também a reflexividade histórica e a consciência das dinâmicas socioculturais que afetam a produção, difusão e trânsito do conhecimento em diferentes tempos e contextos. (Rodríguez Arocho, 2022, p. 61, tradução nossa).

Já a adoção das ideias de Vigotski no Brasil se deu no contexto do processo de redemocratização política do país, na década de 1980, depois do fim do período da

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

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

ditadura militar. A respeito, Toassa e Marques (2023, p. 7) afirmam:

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

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

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

> Muitos admiradores russos e estrangeiros da obra de L. S. Vigotski consideram que o principal campo de suas investigações está ligado aos problemas da instrução.[16] Todos os anos, são realizados, nos mais diversos níveis, conferências e simpósios, mesas-redondas e fóruns, que se propõem a interpretar as suas principais ideias sobre

[16] O termo instrução empregado duas vezes no corpo da presente citação tem para nós o mesmo significado que "aprendizagem coletiva".

> instrução e desenvolvimento. São publicadas, em muitas línguas, monografias e coletâneas discutindo resultados de investigações experimentais que tratam da inter-relação instrução e desenvolvimento, realizadas, segundo seus autores, com base na teoria histórico-cultural. (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 23)

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

Além disso, é claramente perceptível também que o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento esteja entre os temas menos abordados ou atraentes no interior da lista de obras mencionadas, tanto em inglês quanto em espanhol e português. No caso específico das dez obras brasileiras expostas, é preciso afirmar que, em 75% delas, o tema da aprendizagem coletiva desenvolvimental está ausente; da mesma maneira que está ausente, em 80% delas, o conteúdo dos textos que integram a coletânea de 1935. Das obras que

consideram o conteúdo do livro, uma faz isso só de forma tangencial.

Entre as três obras que debatem o problema da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento (*Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento*; *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*; *Liev Semiónovitch Vigotski. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*), destaque especial merecem a primeira e segunda, integralmente dedicadas ao tema. A terceira publica um texto inédito de L. S. Vigotski sobre a formação dos conceitos científicos.[17] Por sua vez, dentre as duas obras que abordam a conteúdo dos trabalhos que integram a coletânea de 1935, destaque principal merece o livro *Lev Semionovitch Vigotski. Psicologia, educação e desenvolvimento* (Expressão Popular, 2021), traduzido e organizado por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, pelo fato de conter a maior parte desses trabalhos do psicólogo bielorrusso.

Esse último livro, em específico, é o que mais e melhor se aproxima da edição russa de 1935. Enquanto *Psicologia Pedagógica*, em suas edições russa (1991) e portuguesa (2001), tinha incluído apenas quatro trabalhos de L. S. Vigotski,[18] a obra brasileira organizada e

[17] Trata-se do texto intitulado "O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar: experiência de construção de uma hipótese de trabalho" (1934).

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

traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2021) inclui seis dos sete trabalhos da versão original de DMCPA.

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

Capítulo 2

A história do livro DMCPA

2.1. História do livro

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

Figura 6 - Referência da primeira e única edição russa do livro DMCPA (1935).

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

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

A obra em si foi publicada pela Editora Educacional e Pedagógica de Moscou e Leningrado, em 1935, com um total de sete capítulos e uma extensão de 136 páginas. A. S. Kulinich foi o Editor responsável, R. Pok o Editor técnico e R. Korotkaya o revisor.[19] O material foi depositado em 4 de novembro, aprovado em 10 de dezembro de 1934 e impressos 10 mil exemplares. A cópia nº 655 da obra é de domínio público na Biblioteca Fundamental da Universidade Estadual Psicológica e Pedagógica de Moscou, situada na rua Sretenka, n. 29 e a cópia nº 62478 aguarda restauração no fundo ChZ SK da própria biblioteca. Uma versão digital da obra foi disponibilizada de maneira gratuita muitos no link https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html.

O trabalho do projeto de livro, bem como a seleção, organização e revisão dos textos, foi executado com muita rapidez. L. S. Vigotski acabara de falecer em 11 de junho

[19] Não se dispõe até o momento de informações adicionais sobre as pessoas envolvidas com o trabalho de editoração e revisão técnica da obra.

de 1934 e, em apenas cinco meses, entregou-se a primeira versão do manuscrito ao editor responsável. No Brasil, poucas pessoas conhecem com detalhe a obra dos três responsáveis pelo projeto, sobretudo de L. V. Zankov e Zh I. Shif. O leitor está melhor familiarizado com a biografia e produção intelectual de D. B. Elkonin. Provavelmente, poucos conheçam as razões pelas quais esses três personagens ficaram tão ligados à L. S. Vigotski. Entretanto, Zh I. Shif, D. B. Elkonin e L. V. Zankov chegaram a ser com o tempo três dos principais expoentes da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental. Além disso, todos eles tiveram, desde muito cedo, suas carreiras acadêmicas e intelectuais atreladas à vida científica de L. S. Vigotski. Os seguidores de Vigotski trabalhavam, entre 1931 e 1934, nas cidades de Moscou, Kharkiv e Leningrado, envolvidos em três projetos de pesquisas distintos: estudos clínicos e médicos (Moscou), estudos sobre a criança (Kharkiv e Leningrado) e estudos sobre defectologia (Moscou). Esse trabalho conjunto era conduzido por L. S. Vigotski e A. R. Luria, o que deu lugar ao nascimento do Círculo Vigotski-Luria (Yasnitsky, 2016). D. B. Elkonin e Zh I. Shif faziam parte do grupo de Leningrado dedicado ao estudo da criança.[20] L. V. Zankov

[20] O nascimento do grupo de Leningrado se deu a raiz, segundo Yasnitsky (2016), do convite recebido por L. S. Vigotski, no verão de 1931, para ministrar aulas a tempo parcial no Instituto Pedagógico Estatal "Herzen". Desde esse ano e até 1934, Vigotski viajava com frequência à cidade para ministrar aulas e supervisar o trabalho de pesquisa dos membros do grupo, entre os que estavam D. B. Elkonin e Zh I. Shif. Após a morte de Vigotski, em junho de 1934, D. B. Elkonin passou a ser o líder do grupo. Foi nesse período que realizou os

estava em Moscou e integrava o grupo das pesquisas sobre defectologia que funcionava no interior do Instituto de Defectologia Experimental.

Sendo assim, a obra DMCPA foi publicada no contexto do que Yasnitsky (2016) chamou de "Idade de Ouro" da psicologia vigotskiana, que aconteceu no período de tempo entre a primeira e a segunda guerra mundial. Após uma diminuição significativa no número de publicações de L. S. Vigotski, nos anos 1932-33, teve lugar um crescimento significativo, entre 1934-36. Segundo o autor, dessa época são: *Pensamento e Linguagem* (1934), *Fundamentos de Pedologia* (1934), *Crianças mentalmente retardadas* (1935), *Diagnósticos de clínica pedológica e do desenvolvimento* (1936) e *Tratamento do desenvolvimento da criança anormal* (1936), além de *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos* (1935).

A obra que analisamos, do mesmo modo que todas as outras mencionadas, foi publicada como resultado do esforço conjunto de discípulos e colaboradores de L. S. Vigotski, que integravam o Círculo Vigotski-Luria (Yasnitsky, 2016). L. V. Zankov e Zh I. Shif participaram também do trabalho de preparação do livro *Pensamento e Linguagem* (1934). Além disso, L. V. Zankov participou, como um dos autores, da coletânea de artigos de Vigotski sobre defectologia, editada em 1935, e publicou sua monografia intitulada *Ensaios de psicologia da criança mentalmente retardada* (1935). Zh I. Shif, por sua vez,

primeiros contatos pessoais e profissionais com membros do grupo de Kharkiv, sobretudo com aqueles que tinham uma concepção desenvolvimental (Yasnitsky, 2016, p. 81-84).

publicou seu livro *Desenvolvimento dos conceitos científicos no aluno: estudo do problema do desenvolvimento intelectual dos alunos pela aprendizagem das ciências sociais* (1935). Ambos psicólogos dedicaram suas obras ao professor L. S. Vigotski.

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

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

Zhosephine I. Shif (1904-1978) foi a terceira a conhecer Vigotski. Nascida em Varsóvia, mudou-se muito cedo para Odessa com os pais. Estudou no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado. Assumiu o cargo

de professora de educação básica, em 1926, e, entre 1930-1932, cursou pós-graduação no mesmo instituto em que antes tinha se formado. Defendeu sua tese de Candidata em Ciências Pedagógicas, em 1934, com o tema "Desenvolvimento dos conceitos científicos em crianças em idade escolar", sob a supervisão de L. S. Vigotski.

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

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

Por fim, Daniil B. Elkonin (1904-1984) foi o segundo a conhecer Vigotski. Tinha nascido na Ucrânia. Em 1927, graduou-se em Psicologia pela Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social de Leningrado. No ano da preparação do livro DMCPA, exercia o cargo de professor na área de pedologia no próprio instituto que se formara

antes (1929-1937). Foi nesse mesmo período que conheceu L. S. Vigotski, enquanto este visitava frequentemente o Instituto com a finalidade de realizar conferências e coordenar cursos de pós-graduação, entre 1931 e 1932 (Lazaretti, 2015).

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

A estrutura do livro DMCPA está composta da página de rosto, apresentação do editor responsável, dos sete artigos em sequência, sumário e ficha técnica. Os capítulos são os seguintes: (1) O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar (Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте); (2) Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar (Обучение и развитие в дошкольном возрасте); (3) A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva (Динамика умственного развития школьника в связи с обучением); (4) O multilinguismo na infância (К вопросу о многоязычии в детском возрасте); (5) A pré-história da linguagem escrita (Предистория письменной речи); (6) O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar (Развитие житейских и

научных понятий в школьном возрасте); (7) Análise pedológica do processo pedagógico (О педологическом анализе педагогического процесса).

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

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

desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos na idade escolar (p. 410); (4) Análise pedológica do processo pedagógico (p. 430).

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

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

DMCPA jamais foi publicada integralmente no Occidente. Os trabalhos mais próximos que existem disso

esperaram sessenta e seis e oitenta e seis anos, respectivamente, para serem realizados e se trata das versões em português, publicadas no Brasil, *Psicologia Pedagógica* (São Paulo), pela editora Martins Fontes, em 2001, com tradução de Paulo Bezerra, e *Psicologia, educação e desenvolvimento. Escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021), com tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. O primeiro se trata da versão russa editada por V. V. Davidov (1991) em que aparecem incorporados os quatro trabalhos mencionados anteriormente.

O segundo altera a ordem da obra original e inclui seis dos sete artigos que aparecem na primeira edição em russo de 1935: 1. Sobre a questão do multilinguismo na escola (p. 47); 2. A pré-história da fala escrita (p. 103); 3. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico (p. 143); 4. A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar e a instrução (p. 175); 5. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar (p. 241); 6. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (p. 269).[21]

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

> É importante destacar que a organização dos textos neste livro segue a ordem cronológica que está indicada na

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

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

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

No próprio prefácio do livro não se faz uma única menção à questão central da obra e, com isso, o leitor pouco familiarizado com o pensamento de L. S. Vigotski, enfrenta a dificuldade de perceber a estreita relação temática e conceitual que existe entre os textos que integraram a versão original russa. É obvio que a questão central de L. S. Vigotski está latente nessa versão brasileira, pois a decisão das organizadoras de enviar para o final os artigos que tratam do problema da instrução [aprendizagem coletiva] e do desenvolvimento mental na idade escolar e pré-escolar, foi bastante bem resolvida com a inclusão de um capítulo inicial sobre o tema da autoria de Kravtsov e Kravtsova (2021).

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

"sucesso absoluto", "sucesso relativo" e "idade mental ideal", bem como sem estabelecer "a relação entre idade mental ideal da turma, desenvolvimento mental atual da criança e prontidão psicológica". A respeito Davidov (1991, p. 30, tradução nossa) escreveu:

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

Além de alterar a ordem dos textos da versão original, Prestes e Tunes (2021) subtraíram o trabalho intitulado "O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar", alegando "sérios problemas de redação em russo". Davidov (1991), que foi um dos mais notáveis filósofos, psicólogos e didatas russos, além de um dos principais representantes da teoria histórico-cultural e estudioso da obra de L. S. Vigotski (cf. Puentes, 2023a), não faz alusão a nenhum desses problemas. É obvio que sabia que se tratava da estenografia[22] de um relatório de reunião do Conselho Científico e Metodológico do Instituto Pedológico de Leningrado, apresentado no dia 20 de maio de 1933, registrado por algum taquígrafo presente e que não foi nem conferido e nem corrigido pelo próprio L. S.

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

Vigotski. Partindo desse fato concreto e objetivo, impossível de resolver, V. V. Davidov se focou no que era mais importante, isto é, no conteúdo do relatório e em suas potenciais contribuições teóricas para a ciência psicológica. Aliás, problemas de redação apresentaram todos os trabalhos de Vigotski incluídos nessa obra provenientes de relatórios apresentados em reuniões e registrados com o auxílio de taquígrafos.

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

Contudo, o certo é que nem o capítulo sexto do livro *Pensamento e Linguagem* (1934) e nem o capítulo "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança" substituem o capítulo sexto do livro de Vigotski, de 1935. Esse capítulo sobre "O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar" pode ser substituído, mas jamais suprido por esses que indicam Prestes e Tunes (2021). Em primeiro lugar, porque o texto incorporado trata do papel que a brincadeira desempenha no desenvolvimento mental da criança em uma idade específica, isto é, no período pré-escolar; enquanto que o texto excluído aborda o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento mental da criança em outra idade específica, quer dizer no período escolar, mais

especificamente, nos anos iniciais do nível fundamental. O primeiro texto se baseia na tese de L. S. Vigotski de que o desenvolvimento mental da criança na idade pré-escolar é determinado pela brincadeira, enquanto o segundo afirma que, na idade escolar, esse desenvolvimento é determinado pela formação dos conceitos científicos.

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

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

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

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

A decisão de Prestes e Tunes (2021) de excluir o capítulo sexto termina por comprometer de alguma maneira a ideia original do livro, de 1935, cuja tese central está na análise da questão da relação da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental. Compromete porque essa relação não tem como ser compreendida sem observar como L. S. Vigotski a estudou experimentalmente na educação escolar por intermédio dos processos de assimilação dos conceitos científicos.

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

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

A segunda razão pela qual o texto excluído por Prestes e Tunes (2021) não pode ser substituído pelo capítulo sexto do livro *Pensamento e Linguagem* (1934) tem a ver com o fato de não ser totalmente correta a afirmação de que esse capítulo "trata do assunto e é muito mais desenvolvido do que o texto que está na coletânea de 1935". É certo que em *Pensamento e Linguagem* (1934) Vigotski aborda com muita propriedade a questão da

formação dos conceitos cotidianos e científicos. Contudo, o texto do livro de 1934 não substitui o conteúdo do relatório incluído na obra de 1935 e vice-versa, em primeiro lugar, porque em ambos os textos o autor aborda questões comuns e diferentes de maneira simultânea; em segundo, porque aborda questões comuns com enfoques diferentes.

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

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

entre o conteúdo de várias formações mentais e a forma de operar com elas).

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

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

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

com essa hipótese, todo conceito científico se baseia em uma série de conceitos cotidianos que "emergiram antes da escola". Segundo L. S. Vigotski, esses conceitos cotidianos são elaborados pela criança enquanto são transformados em generalizações de tipo superior e, de alguma maneira, tornados conceitos científicos.

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

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

"consciência e a sistematicidade são sinônimas com respeito aos conceitos".

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

2.2. História dos capítulos

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

como, por exemplo, Guillermo Blanck, a ignoraram ou pelo menos a subestimaram em seus trabalhos.

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

Entretanto, a obra teve uma vida bastante trágica e incerta. Foi censurada, pouco mais de um ano depois de sua publicação, a raiz do duro golpe que a obra de L. S. Vigotski sofreu com a promulgação do decreto do Comitê Central do Partido Comunista, de 4 de julho de 1936, que bania a pedologia da União Soviética (Aquino; Toassa, 2019). Com a censura, muitas das obras pedológicas de L. S. Vigotski parecem ter sido destruídas, como foi o caso do livro DMCPA, de cujos dez mil exemplares editados apenas alguns sobreviveram sob os cuidados de seus principais discípulos e seguidores, encarregados de fazê-lo circular de maneira clandestina entre os leitores interessados durante um período de quase duas décadas (1936-1953). Com a morte de J. Stalin, em 1953, diminuiu a censura e iniciou-se um amplo movimento de reedição dos trabalhos vigotskianos com a concretização dos primeiros projetos de edição em 1956. Contudo, o estrago

já fora feito. O livro DMCPA sumiu quase completamente e só mais de cinquenta anos depois, na década de 1990, foi resgatado, mesmo que parcialmente, por A. A. Leontiev e V. V. Davidov. Com isso, boa parte dos psicólogos soviéticos mais jovens não tiveram nenhum ou quase nenhum contato com o livro, o que dificultou ainda mais sua circulação em âmbito internacional.

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

A falta de interesse por partes específicas do livro gerou um movimento natural de esquartejamento ou fragmentação que se iniciou, com o próprio final da censura na União Soviética, na segunda metade da década de 1950. Em lugar do livro, passaram a ser publicados seus capítulos. Entretanto, a preferência pelos capítulos também não foi homogênea. Passou-se a dar maior preferência a uns em detrimento de outros, em

razão do tema, do conteúdo, do tipo de abordagem, de seu nível de generalização etc., ao ponto que, também surgiu uma diferença acentuada em relação ao destino que levou cada um dos textos.

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

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

O primeiro texto "O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar" foi publicado, pelo menos, outras onze vezes, depois de 1935. Quatro delas em português, três em russo e em espanhol, respectivamente, e uma em inglês. Em russo, havia sido incluída nas obras *Investigações psicológicas selecionadas* (Избранные психологические исследования) (Moscou, 1956, p. 438-452), *Psicologia*

pedagógica (Педагогическая психология, Moscou, editora Pedagogia, 1991, p. 374-390)[23] e em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка, Moscou, editora Eksmo, 2003, p. 327-349), respectivamente.[24] Em português, nos livros intitulados *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (São Paulo, 2005, p. 25-42); *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (São Paulo, 2006, p. 103-117);[25] *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 241-268), respectivamente.[26] Em espanhol, no periódico *Infancia y Aprendizaje* (n. 27/28,

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

[24] Essa obra publicou, na sua última parte, a íntegra do livro de 1935.

[25] Em ambas obras foi publicada apenas um recorte do texto de 1935, com o título "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar".

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

p. 105-116, 1984),[27] nos livros *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev. A. Luria* (Moscou, 1998, p. 210-220)[28] e *Psicología y Pedagogía* (Madrid, 1986, Ediciones Akal, p. 23-39). Em inglês, no livro de *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores), em 1978, com o título "Interaction between Learning and Development" (Interação entre aprendizagem e desenvolvimento, p. 79-90).

O livro *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (1978) foi uma publicação com numerosos problemas. De acordo com Rodríguez Arocho (2024), se bem que esse trabalho foi o que catapultou a obra de L. S. Vigotski, nos Estados Unidos, após a divulgação da resenha escrita por Stephen Toulmin, em que, pela primeira vez, nomeia-se L. S. Vigotski o "Mozart da Psicologia", M. Cole reconhece na introdução e em diversas entrevistas a necessidade de realizar edições com supressões e alterações no original para conseguir a publicação. Entre as modificações efetuadas, Cole menciona a simplificação da linguagem metafórica e retórica de L. S. Vigotski, com o objetivo de fazê-lo "mais compreensível" ao público, bem como a eliminação ou diluição das referências diretas ao marxismo. Pese a isso, e mesmo com a publicação das *Obras Escolhidas*, o livro

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

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

Mind in Society continua a ser o texto mais citado do autor em língua inglesa.[29]

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

O terceiro artigo, "A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva", é a transcrição do relatório apresentado por L. S. Vigotski na reunião do Departamento de Defectologia do Instituto Pedagógico Estatal de Moscou, em 23 de dezembro de 1933. Depois de 1935, foi publicado apenas duas vezes em russo e duas em português; primeiro, no livro *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология, Moscou, editora Pedagogia, 1991, p. 391-410), em *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка, Moscou, editora Eksmo, 2003, p. 366-393), em

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

Psicologia Pedagógica (Martins Fontes, 2001) e em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 175-207), respectivamente.

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

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

processos psicológicos superiores, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 105-119), respectivamente.

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

Por fim, o artigo sétimo "Análise pedológica do processo pedagógico" se trata da transcrição do relatório lido por L. S. Vigotski, em 17 de março de 1933, no Instituto Experimental de Defectologia em homenagem a M. S. Epstein. Até o momento, o texto só foi localizado quatro vezes, duas em russo e duas em português, nos livros *Psicologia pedagógica* (Педагогическая психология, Moscou, editora Pedagogia, 1991, p.430-450), *Psicologia do desenvolvimento da criança* (Психологическом развитии ребёнка, Moscou, editora Eksmo, 2003, p. 479-506), em *Psicologia Pedagógica* (Martins Fontes, 2001) e em *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (São Paulo, 2021, p. 143-173), respectivamente.

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

Capítulo 3

A tradução da obra de L. S. Vigotski

3.1. A tradução da produção intelectual

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

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

onde um número reduzido de pessoas é capaz de ler e compreender em mais de uma língua, não é diferente.

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

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

O trabalho de tradução nessas duas áreas é de extrema relevância para o crescimento de ambas,

facilitando, àqueles que não dominam a língua, o acesso a fontes bibliográficas em outro idioma. Contudo, diferentes autores apontam também o difícil trabalho do tradutor e alguns dos problemas técnicos que isso gerou até o momento (Prestes, 2010; Puentes, 2021; Blanck, 2003; Toassa; Marques, 2023; Martins; Ishibashi, 2024).

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

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

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

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

Sobre o trabalho de tradução, Prestes (2010) conclui que o mesmo envolve questões de caráter técnico e ético, identificando, no caso específico da obra de L. S. Vigotski, problemas de ambos os tipos. A autora afirma também que algumas adulterações foram resultado de meros

descuidos dos tradutores (problemas técnicos); contudo, outras decisões foram de caráter intencional (desvios éticos), escondendo, sob um véu ideológico quase imperceptível, os interesses dos profissionais envolvidos nesse processo. Por fim, ela assevera que o verdadeiro papel do tradutor é dizer a mesma ou quase a mesma coisa que o autor disse.

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

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

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

Também tenho abordado várias vezes em meus trabalhos o problema de tradução (Puentes, 2021). Referindo-me à tradução de textos de autores russos na perspectiva da aprendizagem coletiva desenvolvimental, alerto para alguns problemas enfrentados ao longo do sistemático processo de adoção e aperfeiçoamento da teoria no Brasil.

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

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

importantes na história do desenvolvimento das ideias de Vigotski; (4) compor um aparato de notas que esclareça os autores mencionados por Vigotski.

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

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

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

Na citação, evidenciam-se alguns dos maiores problemas técnicos que procuramos evitar durante o processo de tradução. Contudo, deixa-se clara a dificuldade enorme que se enfrenta a respeito dos "limites para preservar absolutamente fiel o discurso original do autor". Nesse sentido, coincidíamos completamente com A. N. Leontiev, que afirmava que qualquer tradução era uma distorção de sentido, pelo que

não seria possível entender exatamente o que o autor quis dizer por melhor que seja a tradução.

Daí a relevância que tem o esforço de distinguir a clara e marcada diferença que existe entre problemas técnicos e éticos, censura e recortes, jamais perdoáveis em circunstância nenhuma, e o processo natural de recepção e apropriação de um autor ou de uma teoria em determinado contexto, momento ou grupo, bem como a natureza criativa que envolve todo tipo de atividade de tradução. Temos que, no caso específico do Brasil, alguns tradutores cometemos a injustiça de criticar a atividade de colegas de profissão de problemas técnicos onde, na verdade, o que existe é o processo natural de recepção, apropriação e criação, simplesmente porque não respeitamos o direito pessoal que cabe ao profissional de interpretar uma ideia com base em posicionamentos teóricos próprios assumidos como resultado de anos de estudo e pesquisa. O que não parece lícito é acusarmos um colega, em nome do rigor metodológico, de "problema técnico", pelo simples fato de não comungar das mesmas ideias. Os limites que separam o problema técnico da recepção, apropriação e criação são tão complexos que merecem um estudo específico.

No Brasil, fala-se muito mais de tradução do que de recepção e apropriação. Diferentemente de outros países do Ocidente, nos que o tema da "recepção" chegou com força, aqui fala-se mais em "tradução", muitas vezes como sinônimo de "respeito fiel ao original". Rodríguez Arocho (2022, 2023), dedicada ao estudo dos processos de recepção e apropriação do pensamento de Vigotski no Ocidente, sobretudo na América Latina, afirma, citando outro autor, que "toda recepção implica deslizamento, adições e

substituições" (García, 2019, p. 176 apud Rodríguez Arocho, 2023a, p. 51).

De acordo ainda com a autora,

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

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

Aos problemas técnicos de tradução, que não poucas vezes são comuns, e aos deslizamentos, variações, adições e substituições naturais, soma-se também a dificuldade

enorme que sempre há de traduzir a obra de L. S. Vigotski. Não existe consenso entre os historiadores e estudiosos de Vigotski em relação a seu estilo de escrita. Toassa e Marques (2023) consideram Vigotski um autor de estilo direto, rico, metafórico, argumentativo e exaustivo. Blanck (2003), por sua vez, afirma ter um estilo difícil. Segundo ele, era muito mais um "falador" que um escritor. Suas frases eram geralmente longas, usava exageradamente orações subordinadas extensas e as repetições de alguns vocábulos eram abundantes. Segundo o autor:

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

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

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

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

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

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

(perezhivanie),[30] "психического развития" (desenvolvimento psíquico), "умственное развитие" (desenvolvimento mental), "письменной речи" (linguagem escrita), etc.

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

3.2. A tradução do livro DMCPA

No livro DMCPA se observam claramente os processos de deslizamentos, variações, omissões, adições,

[30] No Ocidente, o termo tem sido traduzido no sentido de "vivência" ou de "experiência emocional", contudo, desde 2017, optou-se no interior do Gepedi o termo russo transliterado de "perezhivanie" (Vigotski, 2017).

substituições e produções descritos anteriormente, a respeito da atividade de leitura e tradução das ideias de Vigotski. Não poderia ser de outro modo. Nas traduções espanholas e portuguesas analisadas, percebe-se cada um desses aspectos específicos do processo. É obvia a impossibilidade de abordar aqui, por questões de espaço, exemplos concretos em cada tradução analisada, mas sim em alguns casos como simples confirmação.

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

No capítulo intitulado "Предистория письменной речи", o termo russo "речи" foi traduzido como "fala escrita" por Prestes e Tunes (2021), como "lenguaje escrito" na versão espanhola publicada nas *Obras Escogidas* de Vigotski (v. III, 1996, p. 183-206) e como "written language" na edição inglesa dos livros *The collected works of L.S. Vygotsky* (v. 4, New York, Plenum

Press, 1997, p. 131-148) e *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 105-119).

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

No que se refere à tradução publicada pela Pedro & João Editores, pode-se afirmar que se trata da terceira edição completa da coletânea e a primeira em língua portuguesa. A primeira e segunda foram efetuadas em russo, em 1935 e 2003, respectivamente. As edições brasileiras, tanto a organizada e traduzida por Paulo Bezerra (2001), quanto a de Prestes e Tunes (2021), estão incompletas. A primeira, só inclui os quatro capítulos incorporados na versão de Davidov (1991), sem a sua apresentação. A segunda, como já foi informado antes,

altera a estrutura original ao adicionar novos trabalhos e subtrair um, além de modificar a sequência original. Contudo, essa última é a mais relevante, até hoje, pelo volume de textos contemplados, pelo cuidado técnico das organizadoras no trabalho de tradução e pelo rigor teórico-metodológico no tratamento das fontes.

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

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

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

produção de L. S. Vigotski enfrentou tantas dificuldades. Segundo Blanck (2003, p. 24):

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

Até o momento não se localizou exemplar algum impresso da primeira edição. Não tivemos acessos aos disponíveis na Biblioteca Fundamental da Universidade Estadual Psicológica e Pedagógica de Moscou. Em razão disso, depois de um estudo prévio que permitiu comprovar a originalidade da obra e sua fidelidade ao texto publicado em 1935, optou-se pela versão disponível em formato on-line no *link*: https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html, propriedade da Biblioteca Eletrônica, criada em 2007, da Universidade Psicológica e Pedagógica de Moscou. Por essa razão e dado que a obra foi publicada há mais de 71 anos, esse material atualmente é de domínio público.[31]

A segunda etapa compreendeu a atividade de tradução dos sete capítulos que integram o original russo. A mesma se dividiu em dois momentos diferentes: (1)

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

tradução da primeira versão, a cargo da tradutora de russo e ucraniano Natalia Ishchuk Menezes, realizada entre novembro de 2021 e janeiro de 2022; (2) tradução da segunda versão, sob a responsabilidade da filóloga russa Rosa Gevorkovna Nurijanyan e do pedagogo e didata Roberto Valdés Puentes, efetuada entre novembro de 2023 e maio de 2024.

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

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

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

depois da publicação da primeira edição russa. Esse trabalho deu lugar ao conteúdo do presente livro.

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

A versão final da tradução buscou dar um ar acadêmico aos textos, bem mais antenada com a forma da escrita atual do que com aquela que era comumente utilizada nas décadas de 1920 e 1930 do século passado. Como Blanck (2003), procuramos evitar repetições de palavras e ideias, separamos orações demasiadamente extensas, omitimos expressões redundantes, eliminamos frases com dupla interpretação, dando maior precisão ao vocabulário técnico e padronizamos termos muito caros às teorias histórico-cultural e à aprendizagem desenvolvimental. Ainda assim, temos consciência do caráter sempre incompleto, transitório e imperfeito dessas traduções, pois, como afirma Blanck (2003, p. 25), "nunca existe uma redação final".

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

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

Além disso, elaborou-se uma pesquisa teórica a respeito do pensamento de L. S. Vigotski sobre a relação

entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. O estudo se baseou na análise dos próprios textos que integram a obra. O objetivo central foi sistematizar a concepção de desenvolvimento mental concebida pelo autor, especialmente sua Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superior, e o lugar que ele concedeu à aprendizagem coletiva no interior da mesma. Analisa-se o conceito de aprendizagem coletiva, os tipos, níveis e variantes que identificou, assim como a correlação com as funções, cenas, planos e atividades que integram a lei genética geral. Só não se faz uma análise da concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental do autor, o que deverá ser objeto de trabalhos futuros.

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

A nossa pesquisa mostra que não é possível traduzir qualquer dos termos empregados por L. S. Vigotski na

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

Uma abordagem totalmente nova a respeito da palavra "обучение" no interior da obra de L. S. Vigotski é oferecida no quinto capítulo do presente livro.[32]

[32] Gostaríamos de afirmar em honor à verdade que as primeiras preocupações em relação à tradução para o português do termo russo "обучение", no interior do Gepedi, iniciaram-se há quatorze anos, com sua primeira aparição no texto de Faquim e Puentes (2011). Depois disso, transformou-se em um dos principais objetos de pesquisa, relacionado com o estudo dos principais conceitos da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental. A professora Andréa Maturano Longarezi e eu, juntos ou individualmente, bem como alguns de nossos orientandos, assumiram a problemática como objeto de nossos projetos. Outros três marcos de referência importantes são, em primeiro lugar, a apresentação e o capítulo intitulado "A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade", publicado no livro *Fundamentos psicológicos e didáticos do*

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

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

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

---

ensino desenvolvimental (Edufu, 2017, p. 187-224), da autoria de Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, em que se assume a dificuldade de traduzir para o português o termo e se adota de maneira transliterada, ou seja, como "Obutchénie". Em segundo lugar, a adoção do termo como nome para a revista criada pelo Gepedi, em 2017. Em terceiro lugar, o capítulo nosso intitulado "Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental", publicado como parte da obra *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Curitiba, CRV, 2019, p. 31-54). Sendo assim, afirma-se que a abordagem pode ser nova, mas nem é a única no âmbito do grupo e do Brasil, e nem nasceu fora do debate nacional que se gerou, sobretudo depois da tese de doutorado de Prestes (2010).

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

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

Os termos russos "обучение" e "учение" são substantivos. O dicionário de português-russo de Castro e Medeanic (2005) traduz o primeiro como aprendizagem e, ao mesmo tempo, como ensino; enquanto que transpõe "учение" como estudo e doutrina. Contudo, independentemente de sua tradução no dicionário, no interior da psicologia pedagógica histórico-cultural ambas palavras expressam dois conceitos de extrema relevância que, ao mesmo tempo, geram muitas controvérsias entre os tradutores e estudiosos de L. S. Vigotski, pelo fato de não terem recebido tratamento conceitual suficiente na sua obra.

Nas diversas traduções brasileiras que conhecemos ambos termos são adotados, no geral, com base nos seus significados no dicionário russo comum, muitas vezes de maneira indistinta, seja na perspectiva da "aprendizagem", da "instrução/ensino" ou do "ensino-aprendizagem" (Assis, 2022). No presente trabalho, adotam-se com base no significado e sentido a eles atribuídos no interior da concepção histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental, da que L. S. Vigotski foi seu idealizador. Isto é, no sentido de aprendizagem, mas para fazer referências a tipos diferentes dela.

De acordo com Davidov ([1996] 2021), "учение" significa aquele tipo específico de esforço que realizam as pessoas, do ponto de vista individual, para assimilar um ou outro tipo de material ou conteúdo. Trata-se do processo psicológico interno do ser humano, enquanto apropriação de algum aspecto da realidade externa. L. S. Vigotski não se dedicou ao estudo desse processo específico nos textos que integram a seleção de trabalhos de 1935. Outros autores histórico-culturais fizeram isso, como é o caso de Davidov ([1996] 2021), que estabeleceu duas teorias da aprendizagem individual (учение) na história da educação europeia: aprendizagem individual reflexo-associativa e aprendizagem individual baseada na atividade.

Então, "учение" simboliza o processo interno, individual e intrapsíquico que realiza cada pessoa em específico enquanto procura assimilar alguma coisa. Nos textos da obra de 1935, o termo apenas aparece duas ou três vezes e foi traduzido para o português, pela primeira

vez, no sentido de "aprendizagem individual" ou "aprendizagem do indivíduo".

Em outras obras relevantes de Vigotski como, por exemplo, *Psicologia Pedagógica* (1926) e *Pensamento e Linguagem* (1934), o termo "учение" é utilizado, a maior parte das vezes, no sentido de "estudo" para descrever processos não necessariamente escolares, mas de pesquisa. No caso dos processos escolares, ele comumente empregava "ассимиляция" ou "усваивание" (assimilação). Contudo, de acordo com Davidov ([1996] 2021), os processos de "учение", "ассимиляция" e "усваивание" expressam no interior da psicologia histórico-cultural vigotskiana a mesma coisa. Mas já falaremos disso novamente a seguir.

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

Desde o ponto de vista de L. S. Vigotski e da psicologia histórico-cultural, "обучение" parece significar a ação de aprendizagem realizada, ao mesmo tempo, em diferentes sentidos e por diversas pessoas. De qualquer forma, as palavras "учение" e "обучение" aemergeram em um passado distante, ninguém as criou de propósito. Falava-se intuitivamente, desejava-se dizer alguma coisa, de acordo com a época. Na atualidade, não importa mais a composição da palavra, pois ela passou a ser um termo científico no interior da psicologia e da pedagogia, que cada especialista entende à sua maneira.

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

a “учение”; ou seja, é a aprendizagem coletiva que conduz à aprendizagem individual. Qualquer intento por considerar de maneira diferente essa questão, estaria se afastando da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores do ser humano estabelecida por Vigotski e analisada no quinto capítulo.

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

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

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

> A *assimilação* é o processo de reprodução dos modos de ação formado pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual.

De acordo com L. S. Vigotski, a assimilação que acontece na atividade é o meio pelo qual tem lugar o desenvolvimento psíquico. Na obra em análise, o termo "усвоение" é utilizado, aproximadamente, 70 (setenta) vezes, de três formas diferentes: como assimilação (усвоение), como assimilação funcional (функционального усвоение) e como assimilação funcional-psicológica (функционально-психологическое усвоение). Do mesmo modo que

Davidov (1996) fez seis décadas depois, Vigotski adota o termo "усвоение", assim como suas outras duas derivações, no sentido de "учение", ou seja, de aprendizagem individual ou de estudo.

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

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

Pesquisas futuras deverão assumir o compromisso de abordar de maneira mais aprofundada e competente o significado dessas palavras e termos no interior da obra

de L. S. Vigotski. Tal tipo de estudo deverá levar em consideração não apenas a análise do ponto de vista da filologia e da gramática russa, mas também do ponto de vista da Psicologia Histórico-cultural. Sendo assim, não se tratará apenas de um estudo terminológico, mas também conceitual.

Capítulo 4

Teses centrais dos capítulos

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

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

4.1. Capítulo primeiro

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

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

O que L. S. Vigotski propõe nesse artigo é muito mais uma hipótese de trabalho do que de uma teoria sobre o papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento mental. A teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental, como tal, só veio a ser produzida 30 (trinta) anos depois, entre as décadas de 1960 e 1990, a partir do esforço conjunto realizado por numerosos pesquisadores, experimentadores e professores, representantes dos diferentes sistemas psicológico-didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos.

À época em que L. S. Vigotski escreve esse artigo, e ainda depois, a psicologia pedagógica e infantil não dialogavam entre si, sendo comum a leitura de psicólogos

infantis descrevendo as leis do desenvolvimento mental da criança, sem levar em consideração os conteúdos e os métodos empregados no processo de aprendizagem coletiva, nos distintos períodos da vida. De acordo com a psicologia da época, o desenvolvimento mental ocorria independentemente dos processos de aprendizagem coletiva e de educação, levando em conta suas próprias leis, que deviam ecoar a organização desses processos.

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

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

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

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

(1) *As teorias da independência dos processos de desenvolvimento infantil dos processos de aprendizagem coletiva*. No interior das mesmas, a aprendizagem coletiva é considerada um processo puramente externo que deve estar, de uma maneira ou de outra, em harmonia com o curso do desenvolvimento infantil, mas que, em si mesmo, não participa ativamente nesse desenvolvimento, não muda nada nele, mas bem utiliza as conquistas do desenvolvimento que altera seu curso e muda sua direção. L. S. Vigotski dá como exemplo um dos representantes mais emblemáticos desse grupo de teorias, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que estudou o desenvolvimento do pensamento infantil de maneira completamente independente dos processos de aprendizagem coletiva da criança. A respeito dessa teoria, Vigotski (1935a, p. 5) escreveu:

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

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

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

Depois da análise crítica desses três grupos, L. S. Vigotski dá a conhecer sua própria concepção da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva.

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

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

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

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

4.2. Capítulo segundo

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

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

escolar na que a criança aprende segundo o programa do professor.

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

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

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

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

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

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

> Parece-me que seria uma tentativa inútil tentar caracterizar as peculiaridades da consciência de uma criança pré-escolar, se partirmos não do todo, mas das

> partes individuais, se tentarmos caracterizar a atenção, a memória e o pensamento da criança isoladamente (Vigotski, 1935b, p. 25).

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

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

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

assumir esse programa apenas na medida em que seja seu próprio programa.

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

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

4.3. Capítulo terceiro

O terceiro capítulo, "A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem coletiva", apresenta ideias de L. S. Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento real da criança e sua zona de desenvolvimento possível que se tornaram, posteriormente, a base para muitos experimentos de diagnóstico da aprendizagem coletiva. D. B. Elkonin

mostrou, por intermédio de seus estudos, que diagnosticar a zona de desenvolvimento possível era o meio mais confiável de prognóstico psicológico, mas ficou, lamentavelmente, subestimado na prática da psicologia escolar.

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

L. S. Vigotski introduz no texto um conjunto de conceitos importantes que guardam estreita relação com o conceito de zona de desenvolvimento possível. Estamos falando de "idade mental ideal", "sucesso absoluto", "sucesso relativo" e "progresso escolar". Vigotski delineou um conjunto de problemas para a implementação dos princípios que ele mesmo estabeleceu para avaliar o sucesso relativo e a zona de desenvolvimento possível da criança. Vejamos: de que depende o tamanho da zona de desenvolvimento possível? Por que ela é diferente para pessoas com o mesmo nível de desenvolvimento real? Como crianças com diferentes zonas de desenvolvimento possível têm aprendizagens distintas? Como deveria ser a aprendizagem que visa não apenas aumentar o nível atual de desenvolvimento, mas também ampliar o contexto do desenvolvimento possível da criança?

O texto aborda, em essência, como se relacionam o curso do desenvolvimento mental da criança e seu progresso escolar. É por isso que introduz dados de

pesquisas que abordam a dinâmica mental dos alunos, seu sucesso absoluto e seu sucesso relativo, mostrando que o estudo do papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento mental precisa levar em consideração esses aspectos. Além disso, o capítulo procura mostrar, a partir desses conceitos, que as relações que existem entre o percurso escolar e o desenvolvimento mental da criança parecem ser muito mais complexas do que se tinha imaginado anteriormente.

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

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

desenvolvimento possível, na idade ideal da turma e na relação entre a idade ideal do ano e a zona de desenvolvimento possível.

4.4. Capítulo quarto

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

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

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

desenvolvimento da língua materna da criança quanto ao seu crescimento intelectual geral.

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

4.5. Capítulo quinto

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

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

assemelhava-se ao desenvolvimento de uma habilidade técnica como, por exemplo, tocar piano.

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

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

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

4.6. Capítulo sexto

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

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

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

Há um aspecto no estudo concreto do pensamento que é relevante na abordagem do processo de aprendizagem coletiva escolar. Trata-se do desenvolvimento e crescimento do próprio conceito (o significado da palavra). De acordo

com L. S. Vigotski, a palavra tem uma realidade psicológica, tem significados diferentes. Os conceitos científicos de uma criança se desenvolvem de maneira diferente dos conceitos cotidianos. O próprio fato da escolarização, que permite que a criança aprenda pela primeira vez um sistema de conhecimentos científicos, difere tão nitidamente das condições em que surgem os primeiros conceitos da criança, que há o direito de supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é diferente.

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

Durante a formação do conceito cotidiano, a criança chega relativamente tarde à consciência verbal do mesmo, a sua definição verbal, à possibilidade de dar uma formulação verbal, ou seja, a revelar verbalmente o conceito dado. A criança já sabe determinada coisa, ela tem um conceito, mas dizer o que é esse conceito como um todo, em geral, é extremamente difícil para a criança. Contrariamente, o momento do surgimento dos conceitos científicos começa com a definição verbal do conceito, com as operações associadas a tal definição. É dizer, os conceitos científicos da criança começam sua vida no nível em que o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos está apenas a amadurecer, isto é, no final da idade escolar.

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

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

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

4.7. Capítulo sétimo

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

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

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

Capítulo 5

Uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L. S. Vigotski

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

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

dessa relação vista pelo ângulo histórico-dialético e histórico-cultural.

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

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

> A questão da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a **mais central e fundamental**, sem a qual os problemas da psicologia pedagógica e a análise pedológica[33] do processo

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

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

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

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

Depois de uma análise crítica desses três grupos, L. S. Vigotski dá a conhecer sua própria concepção da relação entre desenvolvimento e aprendizagem coletiva. Segundo sua hipótese, deve-se considerar a aprendizagem coletiva da criança um momento internamente necessário e universal de seu desenvolvimento mental. Ao mesmo tempo, salientou a

falta de identidade entre esses dois processos. Diferentemente dos autores que aborda, L. S. Vigotski considera a aprendizagem coletiva um fator que age como fonte do desenvolvimento capaz de formar na criança funções psíquicas que não têm como emergir sem ela. Essa é, segundo ele, a essência da relação entre o processo de aprendizagem coletiva e o desenvolvimento humano. Visto assim, a criança aprende a realizar operações dominando simultaneamente um princípio estrutural cujo escopo de aplicação é mais amplo do que apenas o tipo de operações no qual esse princípio foi assimilado.

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

Contudo, outra grande contribuição teórica de L. S. Vigotski é ter retomado nesse artigo a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores em um novo nível de análise teórica, abordada inicialmente em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1960, 1995) e concluída um pouco antes do artigo, ou seja, entre 1931/33 (Toassa; Marques, 2023). Nesse manuscrito, especificamente no capítulo

quinto sobre a "Gênese das funções psíquicas superiores", L. S. Vigotski escreveu:

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

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

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

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

A partir da lei, vem todo o resto, é dizer, a análise de sobre a questão das relações entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Contudo, ainda não está nitidamente sugerida a ideia a respeito do modo como a aprendizagem coletiva entra na lei e nem como se relaciona com o "social", com a "atividade", com o "coletivo", com o "indivíduo", com o "interpsíquico" e com o "intrapsíquico". Aliás, outra questão que Vigotski não conseguiu expressar nem nesse e nem em nenhum outro trabalho sobre o mesmo assunto, é o modo como percebe a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. Temos a impressão que L. S. Vigotski considerava a unidade entre ambos processos como resultado de uma conexão direta e imediata entre eles, isto é, como o domínio de determinadas funções conduzindo ao desenvolvimento.[34] A respeito escreveu:

[34] No texto que aqui se analisa, "O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar", L. S. Vigotski não apenas deixa explicitamente claro que a inter-relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento é direta e imediata, mas que a aprendizagem coletiva é também responsável por gerar o desenvolvimento. Ao fazer referência às diferenças que existem na aprendizagem coletiva entre crianças e adultos, Vigotski (1935, p. 17)

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

Só muito anos depois e com base nas numerosas pesquisas realizadas por uma equipe de especialistas do Grupo de Kharkiv sob a direção de Vladimir V. Repkin, essa questão foi, pelo menos parcialmente, resolvida ao se adotar a tese do sujeito como fonte (Puentes, 2023). Segundo Repkin (1997), nem o desenvolvimento e nem a aprendizagem coletiva agem como fonte, quem age como tal é o sujeito. Ele é fonte do desenvolvimento, da aprendizagem interna e coletiva e de si próprio. O sujeito é o responsável pela relação que se estabelece entre sua aprendizagem coletiva e o desenvolvimento mental.

---

escreveu: "Яснее роль обучения как источника развития, обучения, создающего зону ближайшего развития, может быть выяснена при сопоставлении процесса обучения ребенка и взрослого" (O papel da **aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento**, a aprendizagem que cria a zona de desenvolvimento possível, pode ser esclarecido mais nitidamente comparando o processo de aprendizagem coletiva de uma criança e de um adulto).

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

Essa questão só seria abordada, e digamos que parcialmente resolvida, em outro trabalho bem menos conhecido[35] que L. S. Vigotski escreveu posteriormente para a Conferência Pan-Russa sobre Educação Pré-escolar realizada, provavelmente, entre 1933 e 1934. Estamos falando do texto "Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar", publicado na obra póstuma de L. S. Vigotski que aqui se analisa (1935, p. 20-32). Essa é a razão pela qual consideramos que, depois de "O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar", "Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar", é o mais relevante quando se trata do estudo do tema que nos ocupa e, juntos, resultam essenciais para uma compreensão mais completa e coerente do problema.

Entre ambos trabalhos de L. S. Vigotski não há conexões evidentes, salvo a problemática, que é a mesma, assim como a análise dos níveis de desenvolvimento real e futuro da criança com base na teoria da zona de desenvolvimento possível. Ambos textos abordam a criança em idades distintas do desenvolvimento. O

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

primeiro, trata da questão da relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental na idade escolar, o segundo na idade pré-escolar. Além disso, no segundo texto a análise dessa relação carece de uma compreensão à luz da lei genética geral do desenvolvimento.

Assim, as relações e, sobretudo as complementaridades existentes entre ambos trabalhos não estão implícitas, o pesquisador precisa inferi-las. Essa é uma das razões pelas quais, até o presente momento, sé tão pouco comum encontrar pesquisas que procuram correlacionar os objetivos, o conteúdo e os resultados do primeiro artigo com o segundo. A ausência de convergências impede a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da concepção de aprendizagem coletiva desenvolvimental em L. S. Vigotski.

A análise do texto "Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar", em sua relação com o artigo "O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar", conduz a três considerações relevantes. Em primeiro lugar, permite perceber erros no interior dos diferentes modos de compreensão adotados a respeito da concepção vigotskiana de aprendizagem; em segundo lugar, leva a admitir que, como derivação desses problemas de compreensão indicado no primeiro ponto, cometeram-se, e ainda se cometem, numerosas e significativas imprecisões no trabalho de tradução da produção de L. S. Vigotski sobre o tema; em terceiro lugar, oferece a possibilidade de assumir como real a necessidade de aperfeiçoamento da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

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

> Desse ponto de vista, a aprendizagem coletiva não é desenvolvimento, mas a aprendizagem coletiva bem organizada conduz ao desenvolvimento mental da criança, **dá vida a toda uma série de processos de desenvolvimento que, fora da aprendizagem coletiva, seriam impossíveis em geral**. **A aprendizagem coletiva é**, pois, **um momento internamente necessário e universal**

> **no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas da criança**, não naturais, mas **históricas** (Vigotski, 1935a, p. 16, destaques nossos).

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

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

O termo "aprendizagem individual" aparece expresso no texto com a palavra russa "учение" ou, na

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

Para L. S. Vigotski, como também foi depois para V. V. Davidov, "учение" significa o "esforço individual da pessoa" que tenta assimilar ou estudar alguma coisa. Aliás, Vigotski não, mas Davidov (1996) empregaria numerosas vezes o termo russo "учением отдельных" que, literalmente, denota "aprendizagem individual". A respeito do uso do termo "усвоение" (assimilação) no sentido de "учение" (aprendizagem individual), Davidov (1996, p. 252, tradução e destaques nossos) escreveu:

> Na aprendizagem coletiva, **o processo de aprendizagem individual (ou assimilação)** é o principal, uma vez que o esforço dos professores está orientado para a organização proposital desse processo primário.

Sem ignorar a relevância do estudo psicológico do processo de aprendizagem interno de um indivíduo em particular, L. S. Vigotski focou na pesquisa da aprendizagem na forma de "обучение", isto é, naquele

tipo específico de aprendizagem que expressa os processos externos que acontecem no grupo, no coletivo, nas relações e na comunicação que se estabelece entre pessoas. Dito de maneira diferente, Vigotski centrou seu trabalho na análise, não da aprendizagem individual de uma pessoa específica no interior de um grupo social, mas na aprendizagem desse grupo como coletivo social que aprende colaborativamente.

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

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

A “aprendizagem coletiva”, de acordo com Vigotski (1935b) pode ter duas fases, ou seja, “aprendizagem coletiva não escolar” e “aprendizagem coletiva escolar”, respectivamente. Essa é a razão pela qual, umas vezes utilizava o termo russo “обучение”, para se referir à aprendizagem coletiva na idade não escolar, e em outras “школьного обучения”, para fazer menção à aprendizagem coletiva que acontece na idade escolar. Ao fazer essa distinção, Vigotski estava considerando as enormes diferenças que existem entre ambas formas de aprendizagens como consequência das numerosas variações da idade mental e, sobretudo, da intencionalidade. De acordo com essa tese, o que distingue a “aprendizagem coletiva escolar” de outras formas de aprendizagem coletiva, é a sua intencionalidade. Esse tipo de aprendizagem dispõe de quatro características ou qualidades essenciais: 1) está orientado para objetivos específicos; 2) as ações que a criança realiza são voluntárias ou conscientes; 3) o processo de assimilação passa a ser predominante, ou seja, passa a ser o propósito central do processo, enquanto nas outras formas de aprendizagem coletiva é um mero subproduto; 4) a criança aprende na instituição educacional, sobretudo com a ajuda e em colaboração com o professor.

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

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

A respeito do caráter voluntário ou consciente das ações que a criança realiza dentro da aprendizagem escolar da linguagem escrita, e a sua relação com um objetivo, Vigotski (1935f, p. 100, destaques nossos) escreveu: "Seria equivocado pensar que apenas a linguagem escrita exige **ação voluntária**. Qualquer transmissão de pensamentos,[36] que leve em conta um **objetivo específico**, exige uma **ação voluntária**".

Por fim, sobre as diferenças existentes entre a aprendizagem coletiva não escolar e escolar, a respeito

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

das variações significativas da idade escolar, Vigotski (1935b, p. 20-21, destaque nosso) escreveu:

> **Cada idade** se caracteriza pela **relação diferente** que se estabelece entre o **caráter do trabalho educacional e formativo**, por um lado, e o **desenvolvimento mental** da criança, por outro. Para responder brevemente à pergunta sobre as especificidades desse trabalho na idade pré-escolar, permito-me fazer isso comparando o programa em uma instituição pré-escolar com o da escola.

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

Na idade escolar, por sua vez, o conteúdo deve ser o desenvolvimento do pensamento teórico. De acordo com Vigotski (1935e), uma das funções que desempenha um papel relevante nessa idade no desenvolvimento mental da criança parece ser o pensamento, especialmente os

conceitos cotidianos e científicos. A aprendizagem coletiva desses conceitos só é possível a partir de uma lógica totalmente diferente a como se aprende antes de entrar na escola. O método geral de aprendizagem coletiva na idade escolar é aquele que reproduz o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Mas voltemos novamente aos três níveis que integram a aprendizagem coletiva, isto é, àqueles dois que englobam a aprendizagem coletiva não escolar e o outro que configura a aprendizagem coletiva escolar. De acordo com Vigotski (1935b), o primeiro nível faz referência à aprendizagem da criança até os 3 anos de idade, leva por nome "aprendizagem coletiva espontânea" e está caracterizado pelo fato de que, a essa idade, a criança aprende de acordo com seu próprio programa. Vigotski (1935b, p. 21, destaque nosso) explica no momento em que se refere à aprendizagem coletiva da linguagem oral.

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

O segundo nível de aprendizagem coletiva acontece entre os 3 e 6 anos de idade da criança, leva o nome de

"aprendizagem coletiva espontânea-reativa" e se caracteriza pelo fato de que a aprendizagem coletiva da criança ocupa um lugar de transição entre o primeiro e o terceiro nível, isto é, entre a primeira e segunda fase do segundo tipo de aprendizagem coletiva.

Por fim, o terceiro nível de aprendizagem coletiva tem lugar depois dos 6 anos de idade, quando a criança inicia na escola, recebe o nome de "aprendizagem coletiva reativa"[37] e se dá quando a mesma aprende na instituição educacional com ajuda e na colaboração do professor. Segundo Vigotski (1935b, p. 21):

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

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

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

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

Tipos	Fases	Níveis	Variantes
Aprendizagem individual	-	-	**Aprendizagem reflexo-associativa**
			Aprendizagem com base na atividade[38]
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	-
		Aprendizagem coletiva espontânea-reativa	-
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

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

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

[38] L. S. vigotski não estabeleceu essas variantes de aprendizagem individual. Essa contribuição se deve a Davidov (1996).

participa de um processo coletivo de aprendizagem, que não esteja baseado nessa forma de organização da assimilação, ou seja, na atividade social.

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

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

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

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

Da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de L. S. Vigotski deriva uma tese essencial: a aprendizagem individual e coletiva

que contribui com o desenvolvimento estão sempre relacionadas com o tipo específico de atividade que realiza a criança, seja ela coletiva ou individual. Fora da atividade as duas formas de aprendizagem perdem o poder de agir como fonte do desenvolvimento.

Desde a década de 1920, L. S. Vigotski já compreendia muito bem que, além da aprendizagem coletiva escolar que desenvolve, vinculada à atividade coletiva e individual, existia também, a depender da forma de organização, outro tipo de aprendizagem coletiva escolar que não só é inócua ao desenvolvimento psíquico da criança, mas também prejudicial em determinadas condições de educação e de formação. Em *Psicologia Pedagógica* (1926) chegou a estabelecer que, a depender dos objetivos, do conteúdo, dos métodos e das formas de organização, podiam existir dois tipos de aprendizagem escolar: (1) "aprendizagem coletiva escolar baseada na ação" (na época ele ainda não utilizava o termo "atividade") e; (2) "aprendizagem coletiva escolar baseada no ensino" (Puentes, 2024).

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

plenamente se impregnava de conhecimentos alheios" (Vigotski, 2003, p. 76).

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

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

Na perspectiva da aprendizagem coletiva escolar, baseada no ensino descrito, a criança é "o recipiente vazio que o professor enche com o vinho ou a água de suas aulas" e o professor "a bomba que transfere os conhecimentos aos educandos" (Vigotski, 1997a, p. 159). Uma das maiores deficiências dessa concepção de aprendizagem coletiva está em sua incapacidade para contribuir no desenvolvimento das necessidades, motivos, interesses e desejos que levam uma criança a realizar por si mesma as ações de aprender. Vigotski (2003, p. 296) escreveu que "as aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada".

O modelo de aprendizagem coletiva baseado no ensino tem como conteúdo um conjunto de conceitos empíricos e de habilidades específicas que são

transmitidas do professor ao aluno pela via do método expositivo ou explicativo-ilustrativo. O objetivo fundamental desse tipo de proposta é a aquisição de conhecimentos que alteram a criança apenas do ponto de vista quantitativo, agregando novos valores a uma qualidade mental ou psíquica já madura.

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

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

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

> A escola científica é, sem qualquer sombra de dúvida, uma **"escola de ação"**, segundo a expressão de Lay (Vigotski, 2003, p. 76).
>
> ...a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico [...] **não se pode educar a outrem** [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em organismo alheio, **só é possível educar a si mesmo**, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (Vigotski, 2003, p. 76, destaque nosso).
>
> **O aluno se auto educa** [...] Para a educação atual não é tão importante **ensinar** certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. Da mesma maneira que não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, **a aquisição do conhecimento só é possível na ação**, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (Vigotski, 2003, p. 296).

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

uma criança aprender a pensar, e não a enchê-la de conhecimentos.

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

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

Contudo, nessa obra, L. S. Vigotski ainda não utilizava o termo "atividade" de forma consistente. Continuava a se referir a "ação" ou mesmo a "operação". O termo em si ainda não tinha sido totalmente dominado por ele. Aliás, na ex-União Soviética, esse vocábulo pertencia ao notável psicólogo, dos anos 1920, Mikhail Yakovlevich Basov,[39] que se ocupou de popularizá-lo. Basov foi o primeiro a falar da estrutura da atividade, embora a entendesse de forma completamente diferente de L. S. Vigotski. Na época, ainda a palavra "atividade" não constava do "Dicionário Psicológico" de Vigotski (Leontiev, 1990).

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

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

domínio prático da realidade". Aqui revela o mecanismo interno desse "domínio prático da realidade".

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

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

Visto dessa maneira, parece errado todo intento por verter para à língua portuguesa os termos russos empregados por L. S. Vigotski, "учение" e "обучение", no sentido de ensino, transferência, transmissão, instrução ou ensino-aprendizagem. Vigotski jamais os utilizou como tal. Quando ele queria se referir a esses cinco processos que acabamos de mencionar usava as expressões russas

apropriadas, isto é, "научить" (ensinar), передача (transferir), "инструктировать" (instruir), "передавать" (transmitir), "Преподавание" (ensino).

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

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

A "обучение" umas vezes aparecia como aprendizagem coletiva, em outras como aprendizagem coletiva escolar, aprendizagem coletiva pré-escolar,

aprendizagem coletiva baseada no ensino, aprendizagem coletiva baseada na atividade, aprendizagem coletiva espontânea, aprendizagem coletiva reativa, aprendizagem coletiva espontânea-reativa etc. O estudioso da teoria precisa estar atento a essas mudanças para não cair em deturpações.

Considerações finais

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

Essa é a primeira vez que o livro de 1935 é traduzido para o português e publicado integralmente no Brasil. Mas esse não é o aspecto mais relevante da tradução, seu mérito e novidade estão no modo como esse trabalho foi realizado. Além de resgatar a estrutura integral e original do livro, que imprimiram seus editores D. B. Elkonin, L. V. Zankov e Zh I. Shif, com a incorporação do capítulo intitulado "O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar", da adição de um número significativo de notas explicativas, sobretudo relacionadas aos autores citados por L. S. Vigotski, procurou-se dar um tratamento especial ao processo de tradução de um conjunto de termos que são essenciais para a compreensão pensamento do autor como, por exemplo, "обучение" (aprendizagem coletiva), "учение" (aprendizagem individual), "обучением школьным" (aprendizagem coletiva escolar), "обучение

реактивный" (aprendizagem coletiva reativa), "обучения спонтанным" (aprendizagem coletiva espontânea), "обучение спонтанно-реактивным" (aprendizagem coletiva espontânea-reativa), "психическое развитие" (desenvolvimento psíquico), "умственное развитие" (desenvolvimento mental), "развивающее обучение" (aprendizagem coletiva desenvolvimental) etc.

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

Supõe-se que, a partir do trabalho que aqui se divulga, o livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: seleção de artigos*, sai do lugar de uma produção vigotskiana quase totalmente desconhecida no Ocidente, sobretudo no Brasil, para uma publicação não só muito mais conhecida, mas também muito melhor contextualizada, revisada e analisada do ponto de vista de seus objetivos, conteúdo, resultados, aportes teóricos e limitações.

A presente obra também permite afirmar que a publicação de L. S. Vigotski não só conservava o seu frescor e vigência científica de quando publicada em 1935, 1991 e 2003, mas também hoje, quase noventa anos depois de sua primeira edição, em primeiro lugar, porque algumas das limitações evidentes do pensamento de L. S. Vigotski não foram corrigidas por seus seguidores; em segundo lugar, porque muitos de seus principais aportes

teóricos não tem sido devidamente considerados do ponto de vista prático na solução dos problemas vinculados à relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva.

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

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

No vocabulário psicológico-pedagógico vigotskiano há, especificamente, dois termos para se referir ao processo de "aprendizagem": o primeiro é "учение" (ou "усваивание") e o segundo "обучение". Ambos não têm o mesmo significado, aquele faz alusão ao **esforço individual** da criança que tenta assimilar um ou outro tipo de conteúdo e este ao **esforço coletivo** de um grupo

de crianças que conta com a participação de outras pessoas em sua organização (orientação, ajuda e colaboração). Esses dois processos acontecem de maneira simultânea e dialética. Ao primeiro tipo, pode-se dar o nome de "aprendizagem individual" e é interno, intrapsíquico. A segundo, deu-se a designação de "aprendizagem coletiva" e é externo, interpsíquico.

Essa tipologia é nova no contexto das pesquisas brasileiras voltadas para o estudo da obra de L. S. Vigotski, especificamente do problema da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva. No geral, na literatura produzida por Vigotski no campo da psicologia pedagógica os termos "учение" e "обучение" são traduzidos indistintamente, umas vezes como ensino e outras como aprendizagem ou ensino-aprendizagem; além disso, não recebem tratamento conceitual e nem se estabelece a relação intrínseca que há entre eles no interior da concepção de desenvolvimento mental do autor.

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

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

Dessa maneira, também resulta errado todo intento por traduzir ao português o termo russo "развивающее обучение", como "ensino desenvolvimental". Não apenas porque L. S. Vigotski jamais adotou o termo russo "обучение" no sentido de "ensino", mas porque desde a sua perspectiva teórica o único processo com capacidade suficiente para guiar e estabelecer as condições necessárias que promovem o desenvolvimento mental se baseia na aprendizagem coletiva que se realiza na atividade interna e externa.

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

Referências

AQUINO, Orlando Fernández. Leonid Vladimirovitche Zankov: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra de seus principais representantes. 2ª edição. Uberlândia; Edufu, 2015, p. 245-273.

AQUINO, Pabliny Marques de; TOASSA, Gisele Toassa. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-19, maio-agosto, 2019.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira (Org.). *Teoria Histórico-Cultural no Brasil*: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico. Marília: Editora Unesp, 2023.

ASBAHR, flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural no Brasil: um panorama a partir dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq. *In*: ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira (Org.). *Teoria Histórico-Cultural no Brasil*: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico. Marília: Editora Unesp, 2023, p. 22-36.

BEZERRA, Paulo. Apresentação. *In*: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p. 15-35.

BLONSKI, Pavel Petrovich. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Educação, 1964.

CASTRO, T.; MEDEANIC, S. *Dicionário português-russo*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
DAVIDOV, Vasili V. *Tipos de generalização na aprendizagem coletiva*. Moscou: Pedagógica, 1972.
DAVIDOV, Vasili V. O conceito de atividade como base de pesquisa na escola científica de Lev S. Vigotski. (1996). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 297-313.
DAVIDOV, Vasili V. Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski. (1996). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 315-327.
DAVIDOV, Vasili V. O problema da generalização nos trabalhos de L. S. Vigotski. (1972). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 229-248.
DAVIDOV, Vasili V. Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski. *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Org.) *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 315-327.
DAVIDOV, Vasili V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de

D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 265-285.

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

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

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

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

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

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

ELKONIN, Daniil B. Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo de aprendizagem. (1966). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 53-103.
ELKONIN, Daniil B. Ensaio sobre o trabalho científico de L. S. Vigotski. (1989). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 133-176.
ELKONIN, Daniil B. L. S. Vigotski hoje. (1981). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 121-131.
ELKONIN, Daniil B. O conceito de L. S. Vigotski de desenvolvimento psíquico humano. (1989). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 177-216.
ELKONIN, Daniil B. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski. (1966). *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 104-119.
FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKA, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. *Escola de Vigotski*:

contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.
FAQUIM, Juliana Pereira S.; PUENTES, Roberto Valdés. Diferentes concepções de ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. *Revista Eletrônica da Reunião Anual de Ciência*, Uberlândia, v.1, p.1-11, 2011.
FRASER, Jennifer; YASNITSKY, Anton. Desconstruir la narrativa de victimización a Vygotski: uma revión de la prohibición estalinista" a la teoria Vygotskiana. *In*: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AQUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Eds). *Vygotski revisitado*: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Ddávila, 2016, p. 91-116.
GONZÁLEZ REY, Fernando. Historical relevance of Vygotsy's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, Copenhagen, n. 1, p. 59-73, 2009.
GONZÁLEZ REY, Fernando. Prólogo. *In*: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AQUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Eds). *Vygotski revisitado*: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Ddávila, 2016, p. 17-35.
KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRAVTSOVA, Elena Evguenieva. A inter-repação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). *Lev Semionovitch Vigotski*. Psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 23-43.
LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino*

desenvolvimental: vida, pensamento e obra de seus principais representantes. 2ª edição. Uberlândia; Edufu, 2015, p. 217-244.
LEONTIEV Alexei A. *L. S. Vigotski*: livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível médio. Moscou: Educação, 1990, 158 p.
LEONTIEV, Alexei A. Avanço para o novo (atividade e aprendizagem. *In*: LEONTIEV, Alexei A. *L. S. Vigotski:* livro para alunos do 9º ao 11º ano do nível fundamental. Moscou: Educação, 1990, p. 96-108.
LEONTIEV, Alexei N. *et al*. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2007.
LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.
LIBÂNEO, José C. A Prefácio. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didático do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 17-24.
LIMA, Juliana de Assis. "Obutchénie" na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. 2023. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8055
LONGAREZI, André Maturano; REPKINA, Natalya V.; PUENTES, Roberto Valdés; REPKIN, Vladimir V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*: abordagem na perspectiva do sustema Elkonin, Davidov e Repkin. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023. v. 20. 216p.

LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental*: sistema Galperin-Talizina. 1ed. Guarujá: Editora Acadêmica, 2021. v. 1. 276p.
LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.); Marco, Fabiana Fioreci de (Org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições do Grupo de Moscou. 1. ed. Baurú: Mireveja, 2023. v. 18. 272p.
LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.); MARCO, Fabiana F. de (Org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições do Grupo de Moscou. 1. ed. Baurú: Mireveja, 2023. v. 18. 272p.
LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Antologia do ensino desenvolvimental*. Livro I. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022. v. 11. 316p.
LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Antologia do ensino desenvolvimental*. Livro I. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017. v. 1. 242p.
LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Apresentação. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 7-15.
LURIA, Alexander R. *Mirando hacia atrás*. Madrid: Ediciones Norma S. A, 1979.
MARTINS, João Batista; ISHIBASHI. Localizando Vigotski na história da psicologia soviética. *In*: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (Orgs.). *Novas perspectivas em Vigotski*: história, filosofia, arte e ciência. Bauru: Mireveja, 2024, p. 81-120.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 295 f. *Tese* (requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação). Brasília, fevereiro de 2010. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_–_TESE.pdf?1462533012 Acesso em: 08 maio 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Prefácio. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). *Lev Semionovitch Vigotski*. Psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 13-21.

PUENTES, Roberto Valdés. L. S. Vigotski e sua concepção de aprendizagem desenvolvimental. *Desafío escolar*: Revista Iberoamericana de Pedagogía, v. 2, p. 38, 2024.

PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1ª edição. São Carlos: Pedro & João, 2023a.

PUENTES, Roberto Valdés *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2023b, v. 17. 348p.

PUENTES, Roberto Valdés. Apresentação. *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João, 2023c, p. 9-11.

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

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

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

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

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

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino desenvolvimental da atividade: introdução ao sistema zankoviano (1957-1975) *Linhas Críticas* (Online), Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo

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

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

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

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 185-223.

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

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*. *Revista*

de Didática e Psicologia Pedagógica, 4(1), 201–242. https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369
PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 4(1), 201–242. https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369
PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo*: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Livro II. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2019. v. 1. 349p.
PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.); MARCO, Fabiana Fioreci de (Org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições do grupo de Berlim. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2022. v. 16. 216p.
REPKIN, V. V. *O ser humano como sujeito da atividade*. Palestra ministrada para professores do Centro Pedagógico "Experimentar", Riga, Letônia, 1997. (texto inédito).
REPKIN, Vladimir V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 363-403.
REPKIN, Vladimir V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V.

Davidov e V. V. Repkin. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 351-361.
REPKIN, Vladimir V; REPKINA, Natalya V. O desenvolvimento da ideia de L. S. Vigotski de instrumentos psicológicos na obra de V. V. Davidov. *In*: PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2ª edição. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023, p. 331-345.
REPKIN, Vladimir Vladimirovich. *O que é a aprendizagem desenvolvimental?* A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental. Kharkov: [s. n.], 1992.
REPKINA, Natalya V. a Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental*: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 217-244.
ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 1, p. 16-19, jan.-abr. 2019. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588
RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. Aproximaciones y distanciamentos entre J. Piaget y L. S. Vigotski con respecto al aprendizaje y al desarrollo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental*: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João, 2023a, p. 23-45.

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. El lugar del concepto *Perezhivanie* en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia a la práctica educativa. *In*: DUBROVSKY, Silvia; LANZA, Carla (coords.). *Repezhivanie*. La potencia de un concepto vigotskiano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc, 2023b, p. 49-84.

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. Significado y sentido de la crisis en la psicología a 95 años de la publicación de Vygotski. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, Lima, v. 8, enero-Diciembre, p. 59-72, 2022.

THORNDIKE, Edward L. *Os princípios do ensino baseados na psicologia*. Nova York: AG Seiler, 1906.

TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila. Introdução. *In*: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila (Orgs.). *Liev Semiónovitch Vigotski*: psicologia, desenvolvimento humano e marxismo. São Paulo: Hogrefe, 2023, p. 7-26.

USHINSKI, Konstantin D. *Obras selecionadas*. Moscou, 1949.

TOLESKI, *Vygotski*: a construção de uma Psicologia Marxista. Marungá: Eduam, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

VIGOTSKI, Lev S. O multilinguismo na infância. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem*: seleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935d, p. 53-72. Disponível em: https:// psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868 Acesso em: 20 jun. 2024.
VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935e, p. 73-95. Disponível em: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79914 Acesso em: 20 jun. 2024.
VIGOTSKI, Lev S. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935f, p. 96-115. Disponível em: https://psychlib.ru/inc/ absid.php?absid=79915 Acesso em: 20 jun. 2024.
VIGOTSKI, Lev S. Análise pedológica do processo pedagógico. VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*: seleção de artigos. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935h, p. 116-134. Disponível em: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79916 Acesso em: 20 jun. 2024.
VIGOTSKI, Lev S. *Obras reunidas*. Coleção em 6 volumes. Moscou: Pedagogia, volume 2, 1982, p. 260-280.
VIGOTSKI, Lev S. *Pesquisa psicológica selecionada*. Moscou: APN RSFSR, 1956.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. 1ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Edição e introdução de V. V. Davidov. Moscou: Pedagogia, 1991.
VIGOTSKI, Lev S. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. *Antologia*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 15-38.
VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alaexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.
VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone Editora, 2010.
VYGOTSKI, Lev S. Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. *In*: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N.; VYGOTSKI, Lev S. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, 1986, p. 23-39.
VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.
VYGOTSKI, Lev S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza basados en la psicología". *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. 2ª edición. Madrid: Visor, 1997a, p. 143-162.
VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2ª

edición. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997b, p. 177-200.
VYGOTSKI, Lev S. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. 2ª edición. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997c, p. 329-337.
VYGOTSKII, Lev S. Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii [A História do desenvolvimento das funções mentais/psíquicas superiores]. *In*: VYGOTSKII, L. S. *Vygotskii Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii*. Iz neopublikovannykh trudov. Moscou: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960, p. 11-223.
VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexei N. *et al*. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2007, p. 25-42.
VYGOTSKY, Lev S. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. *In*: VIGOTSKI, Lev V. *El desarrollo de los procesos psicológicos*. (Edição de Michael Coll *et al*.). Biblioteca de Bolsillo. Barcelona: Crítica, 2008.
VYGOTSKY, Lev S. Interaction between Learning and Development (Interação entre aprendizagem e desenvolvimento). *In*: VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*: Development of Higher Psychological Processes (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores). COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1978a, p. 79-90.
VYGOTSKY, Lev S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. *Ciência psicológica e educação*, Moscou, v. 1, n. 4, p. 5–18, 1996a.

VYGOTSKY, Lev S. Prehistory of the development of written language. *In*: RIEBER, R. W. (Ed.) *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol 4. New York: Plenum Press, 1997, p. 131-148.
VYGOTSKY, LEV S. The Prehistory of Written Language (Pré-história da linguagem escrita). *In*: VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society*: Development of Higher Psychological Processes (Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores). COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press en 1978b, p. 105-119.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento*: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
YASNITSKY, Anton. Unidad en la diversidad: el círculo de Vygotski-Luria como una red personal informal de académicos. *In*: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (Orgs.). *Vygotski revisitado*: una historia crítica de su contexto y legado. Miño y Dávila Editores, 2016, p. 67-90.
YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Nicolás. (Eds.). *Vygotski revisitato*: una historia crítica de su legado y contexto. Argentina: Miño y Dávila, 2016.
ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. (Eds.). *Vygotsky's notebooks*: A selection. New York: Springer, 2018.
ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте (A questão do multilinguismo na infância). ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. *Собрание сочинений* (Obras Reunidas): В б-ти т. Т.3. Проблемы развития

психики/Под ред. А. М. Матюшкина.—М.: Педагогика, 1983, с. 326-338.
ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте (Aprendizagem e desenvolvimento na idade pré-escolar). ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. *Психология развития ребенка* (Psicologia do desenvolvimento infantil) Москва: Эксмо-Пресс : Смысл, 2003, с. 349-366.
ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. *Педагогическая психология*. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.— 480 с.
ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. Предыстория развития письменной речи (Pré-história da fala escrita). ВЫГОТСКИЙ, *Л*.С. *Собрание сочинений* (Obras Reunidas): В б-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина.—М.: Педагогика, 1983, с. 177-200.

O livro que está em suas mãos analisa não apenas o processo de tradução do livro de Lev S. Vigotski intitulado "Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos", mas também o contexto, preparação, edição e publicação da versão original russa, bem como o processo de aceitação, recepção e interpretação no Ocidente. Além disso, aborda-se a pertinência da tradução e dos textos que a compõem, 100 anos depois.

coleção BPD Biblioteca Psicopedagógica Didática
Série: Ensino Desenvolvimental

GEPEDI
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3273-7