

**PONTES OU MURALHAS: EXAME  
CRÍTICO DE TRADUÇÕES  
DE CONCEITOS DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL \***



<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>

Elizabeth Tunes\*\*

Zoia Prestes\*\*\*

**Resumo:** *o objetivo do presente trabalho é tecer um exame crítico de propostas de tradução de alguns conceitos importantes da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Busca-se demonstrar que algumas dessas propostas refletem um modo ocidental particular de pensar cujas bases se diferenciam bastante dos fundamentos filosóficos e metodológicos da teoria de Vigotski. Parte-se de um rápido exame da natureza da atividade de tradução e segue-se apresentando alguns problemas e exigências para a elaboração de uma nomenclatura científica própria da psicologia. Em seguida, examinam-se os conceitos de zona blijaichevo razvitsia [zona de desenvolvimento iminente/proximal], obutchenie [instrução/aprendizagem] e retch [fala/linguagem], criticando-se algumas propostas de tradução para os mesmos e apontando equívocos a que conduzem na interpretação e compreensão da teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski.*

**Palavras-chave:** *Tradução. Zona de desenvolvimento iminente. Fala. Instrução.*

---

\* Recebido em: 29.05.2022. Aprovado em: 03.09.2022.

\*\* Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Psicóloga pela Universidade de Brasília. Foi professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade de Brasília. E-mail: [bethtunes@gmail.com](mailto:bethtunes@gmail.com).

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências da educação pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (União Soviética). Graduada em Pedagogia e Psicologia pré-escolar pela mesma universidade. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense atuando nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [zoiaprestes@id.uff.br](mailto:zoiaprestes@id.uff.br).

## OBJETIVOS

**T**raduzir impõe imensos desafios. É uma realização quase impossível. São inúmeras, profundas, inquietantes e desafiadoras as questões que emergem dessa atividade. Elas não passam despercebidas e têm sido examinadas há tempos por diversos autores. As circunstâncias que envolvem a constituição das culturas humanas sejam sociais, econômicas, históricas, linguísticas concorrem todas elas para a apreensão do significado e escolha do sentido de uma palavra, de uma frase, de um conceito pelo tradutor. Desse modo, necessariamente, o sentido crivado por ele reflete o seu próprio modo de pensar que, também necessariamente, insere-se no modo particular de organização da cultura a que pertence. Isso é inevitável e, com certeza, engendra muitas imperfeições no modo de compreender um fato, um conceito ou uma teoria científica. Enfim, pode-se dizer que traduzir é uma

*forma de pensamento que explora os procedimentos cotidianos de uma língua. [...] traduzir é desafiar a intraduzibilidade [...] criar equivalências de comunicação [...] saltar sobre abismos. Compreender que há diferentes modos de se dizer algo. Possibilitar o alargamento do horizonte de sua própria língua [...] é refletir, interiorizar o pensamento na busca de dizer algo de outro modo, voltar para a comunicação com uma solução aproximativa. De modo geral, traduzir é uma atividade reflexiva (OLIVEIRA, 2017, p. 48).*

No presente texto são examinadas, criticamente, traduções propostas para alguns conceitos importantes da obra de Lev Semionovitch Vigotski, com vistas a demonstrar que algumas refletem muito mais um modo ocidental particular de pensamento cujos fundamentos não parecem corresponder adequadamente àqueles adotados por ele, na elaboração da teoria histórico-cultural. Foram escolhidos para exame os conceitos de *zona blijaichevo razvitsia* [zona de desenvolvimento iminente/proximal], *obutchenie* [instrução/aprendizagem] e *retch* [fala/linguagem]. Além disso, será também examinada a proposição bastante difundida de que Vigotski entende a função do professor como a de um mediador, talvez, por se compreendê-la como a função de alguém que apenas faz mediação sgnica

[*snacovoe oposredovanie*], o que distorce, por inteiro, o modo como ele concebe o importante papel do professor e o do conhecimento na relação entre instrução e desenvolvimento.

## **SOBRE A POSSIBILIDADE E A LEGITIMIDADE DA TRADUÇÃO**

*[...] a sociedade é a base da realidade [...] o homem é real somente como membro da sociedade [...] o intelecto não é real, a não ser que pense em alguma língua.*

Vilém Flusser

Na sua busca por ordem, o homem transforma o mundo de caos em cosmos, em sistema bem ordenado. Essa façanha é realizada pela língua, conforme Flusser (2004). Para ele, há uma identidade estrutural entre língua e cosmos; a maioria das informações de que dispõe nosso intelecto, isto é, a matéria prima de nosso pensamento, são palavras:

*O intelecto senso stricto é uma tecelagem que usa palavras como fios. O intelecto “senso lato” tem uma ante-sala na qual funciona uma fiação que transforma algodão bruto (dados dos sentidos) em fios (palavras). A maioria da matéria-prima, porém já vem em forma de fios (FLUSSER, 2004, p. 40).*

Conforme o autor referido, o intelecto produz e é produzido por palavras e se realiza apenas na palavra, por meio da conversação, que transforma o caos em cosmos: “O intelecto em conversação conserva e aumenta o território da realidade. Realizando-se, realiza” (FLUSSER, 2004, p. 50). Desse modo, pode-se dizer que o intelecto é ou existe no cativo da língua. Se a sua realização é condicional a sua materialização numa língua, somos forçados a concluir que há tantas formas de realização do intelecto quantas línguas existem. Dessas afirmações decorrem desdobramentos bastante instigantes acerca da tradução e do conhecimento científico. Evidentemente, não vamos tratar dessas duas questões em toda a profundidade que elas comportam, mas apenas pincelar pequenos traços que interessam à discussão central deste artigo e consecução de seu objetivo.

No que tange à tradução, a primeira pergunta que vem à mente é se ela é possível, se é legítima. Se, como ponto de partida, admitirmos as proposições de Flusser (2004) de que todos os pensamentos são resultados da língua em que são formulados, são frases de uma determinada língua e que, se traduzidos para outra língua, adquirem novo significado, certamente, diferente do original e, portanto, não pretendido por seu autor, teríamos que admitir que a tradução é sempre ilegítima e que haverá tantas ciências de uma mesma coisa quantas forem as línguas para as quais as formulações científicas originais se traduzem. Ou seja, o mundo seria uma gigantesca torre de Babel, formada de pequenos mundos autóctones e incomunicáveis entre si. Entretanto, é o próprio Flusser que nos aponta a saída desse beco. Examinando, comparativamente, o português, o alemão e o inglês que são três línguas flexionais e, portanto, “perfazem a conversação resultante na civilização ocidental” (FLUSSER, 2004, p. 128), ele demonstrou que, a despeito de diferirem entre si quanto às palavras e conceitos, às regras, tipos de frases e pensamentos, em todas elas, as estruturas são do mesmo tipo, isto é, as frases se compõem de palavras relativamente constantes, flexíveis, com um modo hierárquico de organização. Assim sendo, as palavras e os pensamentos, que diferem de uma língua para outra, são comparáveis entre si, garantindo a possibilidade de tradução e de conversação entre línguas, o que deu origem à civilização ocidental. Ao mesmo tempo, essa possibilidade é indicativa da existência de um cosmos diferente que corresponde à estrutura de cada língua individual.

*Cada língua é um mundo diferente, cada língua é o mundo inteiro, e diferente de toda outra língua. Esse paradoxo resolve-se se consideramos que cada língua inclui em seu mundo todas as demais línguas pelo método da tradução. O intelecto, realizado na conversação de uma língua específica, apreende, compreende e articula a realidade específica de sua língua. Pelo método da tradução pode participar de diversas realidades (FLUSSER, 2004, p. 128)*

Há, pois, nobreza na arte da tradução e somos forçados a concordar com Bernardo em seu prefácio à obra de Flusser aqui referida, que a “tradução, forçando uma língua a dobrar-se, a acompanhar as curvas de um pensamento estrangeiro, seria talvez o meio mais requintado de comunhão espiritual entre as nações” (BERNARDO, 2004, p. 15).

Vê-se, assim, que, a despeito de ser um sistema completo, toda língua não é um sistema fechado, o que possibilita a transição entre cosmos distintos. Ou seja, a tradução é uma possibilidade (FLUSSER, 2004). Todavia, será ela legítima? Tomando os exemplos examinados por Flusser, somos levados a concordar com ele que ela é apenas, aproximadamente, legítima (por exemplo, a tradução de *Eu vou*, no português, para *I go*, no inglês, é uma aproximação, quando levamos em conta que não podemos traduzir *Vou estudar* para *I go study*) e que essa legitimidade é função do grau de parentesco entre as línguas: quanto menor esse grau, tanto menos legítima será a tradução.

Devemos dar vivas à possibilidade de tradução. Durante esse processo, no momento mesmo em que se realiza, o intelecto, por instantes, liberta-se do cativeiro da língua, e se aniquila. Contudo, rapidamente, penetra no cativeiro da outra língua, ressurgindo. A tradução é, continuamente, morte e ressurreição do intelecto. Devemos dar vivas ao fato de serem as línguas “sistemas abertos que se cruzam com grande facilidade e promiscuidade” (FLUSSER, 2004, p. 60).

## **SOBRE CIÊNCIA PSICOLÓGICA E TRADUÇÃO**

Se, conforme já sugerido, ao ser feita a tradução de uma língua para outra, as frases adquirem um significado diferente do original, por ser a tradução apenas aproximadamente legítima, haveria tantas ciências de um mesmo objeto quantas fossem as línguas para as quais as formulações científicas originais se traduziriam. Entretanto, isso não acontece pois, os resultados obtidos pelos estudos científicos demonstram validade em todas as línguas, como nos indica Flusser (2004). Isso se deve a que a ciência é ela própria uma língua, mesmo que bastante recente e, por isso, ainda incompleta. Há, assim, dada essa incompletude, a necessidade de tradução contínua da língua científica para o português, o inglês, o francês, etc. Essa visão flusseriana é bastante instigante, provocativa e, certamente, desencadeia inúmeras questões na mente do leitor. Certamente, caberia desenvolvê-las e examiná-las aqui. Entretanto, isso acarretaria grande ampliação do volume do presente texto. Assim, foi feita a opção de adotar-se a posição flusseriana como premissa, dando-se continuidade ao raciocínio necessário para que sejam cumpridos os objetivos da presente exposição.

A incompletude da língua da ciência a que se refere Flusser (2004), ciência tal como a conhecemos desde o Renascimento, faz-se muito maior na psicologia, cujo desabrochar como disciplina científica é bastante recente. Aconteceu a pouco mais de um século. A psicologia foi uma das últimas disciplinas a se desgarrar da filosofia. Indeadidamente, talvez? Terá sido como a língua portuguesa, tal como cantou o poeta?

Última flor do Lácio, inculta e bela  
És, a um tempo, esplendor e sepultura  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela

Amo-te assim, desconhecida e obscura  
Tuba de alto clangor, lira singela  
Que tens o trom e o silvo da procela  
E o arrollo da saudade e da ternura

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma

Em que da voz materna ouvi: "meu filho"  
E em que Camões chorou, no exílio amargo  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho

Toda comparação tem limites e imprecisões. É claro que não cabe dizer que a psicologia seja o túmulo da filosofia. A filosofia não morreu, mas tem sido muito negligenciada pela filha mais jovem. Num importante texto que escreveu, em 1927, Vigotski chamou a atenção para essa negligência, já na epígrafe, ao citar frase do Evangelho segundo Mateus: “A pedra que os construtores rejeitaram se tornou a pedra angular” (PRESTES; TUNES, no prelo, p.1). Logo no primeiro parágrafo, o autor destaca o fato curioso de que os clamores sobre a falta de fundamentos que permitiriam conferir uma unidade à ciência psicológica, então, em sua primeira infância, provinham não dos filósofos ou dos teóricos, mas exatamente do setor que se ocupava da prática, da psicologia concreta. Diz ele: “O avanço em linha

reta, a simples continuação do mesmo trabalho e o acúmulo gradual de material se mostra estéril ou até mesmo impossível. Para seguir adiante, é preciso demarcar um caminho” (VIGOTSKI, no prelo, p. 3). Mais adiante, ele completa, baseando-se em fundamentos de Marx: “Quando se conhece o final do caminho é mais fácil compreendê-lo como um todo, assim como o sentido de cada etapa” (VIGOTSKI, no prelo, p. 7).

Em sua defesa de uma unidade da ciência psicológica, Vigotski examinou inúmeras questões relativas aos fundamentos e ao método desta ciência, incluindo a importante questão da criação de uma nomenclatura própria da psicologia ou, no dizer de Flusser, da língua desta. Vigotski entendia que a psicologia precisaria criar sua própria nomenclatura, ancorada em princípios sólidos e métodos bem definidos, assim como, por exemplo, já acontecia com a biologia, a química e a física. Todavia, essa tarefa não deveria ser realizada de um modo puramente formal e arbitrário, mas necessitaria se ancorar num método bem definido que, para ele, consistia no estudo histórico, conforme disse:

*Do mesmo modo que o político extrai a regra para sua ação da análise dos acontecimentos, extrairemos destas nossas regras para organizar a investigação científica e metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência adotou, analisando-as teoricamente para chegar a princípios generalizadores, verificados e válidos. Em nossa opinião, é aí que deve estar o germe dessa psicologia geral [...] (VIGOTSKI, no prelo, p. 9).*

Cabe, aqui, chamar a atenção do leitor para o fato de que, à época de Vigotski, a proposta da psicologia como ciência mal deixara as fraldas e esta começara a se organizar numa profusão das chamadas escolas ou tendências com variadas e múltiplas incompatibilidades entre si, cada uma lutando por sua hegemonia e reivindicando para si a exclusividade do *status* de psicologia científica. Com base no estudo histórico dos princípios e métodos das principais tendências da psicologia, tecendo um exame crítico comparativo, Vigotski estabeleceu e anunciou alguns importantes fundamentos e postulados que embasam toda a sua proposta teórica. Ele ansiava por uma unidade da psicologia, e entendia como sua também a tarefa de pensar formas de unificar a psicologia até ao ponto que bastaria chamá-la simplesmente de

psicologia, sem qualquer adjetivo, já a entendendo, assim, como científica. Fazer de outro modo equivaleria a chamar a biologia de darwinista, o que não faz o menor sentido. Também não se justificaria, segundo sua opinião, adjetivar de algum modo a psicologia, por exemplo, denominando-a de marxista. Isso seria equivalente a um historiador dizer “história marxista da Rússia”, o que também carece de sentido. Conforme disse, a psicologia marxista não seria

*uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. Pelo contrário, tudo que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista. Esse conceito é mais amplo que o de escola e o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia científica, em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça [...]. Afinal, “psicologia” é o nome de uma ciência e não de uma obra de teatro ou de filme. Ela somente pode ser científica. Ninguém pensaria em chamar de astronomia a descrição do céu num romance; tampouco serve o nome “psicologia” à descrição dos pensamentos de Raskolnikov e dos desvarios de lady Macbeth. O que não descreve, cientificamente, a psique não é psicologia, mas algo distinto, qualquer outra coisa... (VIGOTSKI, no prelo, p. 179).*

A tarefa a que se propôs não foi a de distinguir o próprio trabalho do que fora feito no passado. O que ele pretendia era contribuir lançando as bases para diferenciar a ciência da não ciência, a psicologia da não-psicologia. Ele não desejava criar uma nova escola e reconhecia que a criação de uma psicologia verdadeiramente científica era tarefa de muitos, no decorrer de muitos anos. Admitia, portanto, que a psicologia de que falava ainda não existia e apenas começava a se estruturar no limiar de uma nova sociedade que surgia, pois via como impossível que se desenvolvesse na velha sociedade. Para ele, era impossível dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade sem dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade. Somente numa nova sociedade a psicologia poderia ocupar o centro da vida:

*O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade trará, inevitavelmente, a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a*



*nós mesmos. Assim, tinha razão Pavlov, ao denominar nossa ciência de a última ciência do homem como tal. Será, com efeito, a última ciência do período histórico da humanidade ou ciência da pré-história dessa humanidade. A nova sociedade criará o homem novo (VIGOTSKI, no prelo, p. 181).*

Assim, numa mimese à última flor do Lácio, a psicologia se faria sepultura não da filosofia, mas da história. Esse foi o vaticínio de Vigotski. Quase cem anos depois, essa profecia – ou seria apenas um desiderato? – ainda não se cumpriu. A psicologia continua a ser pronunciada no plural e ainda carrega fortes adjetivações. A maior prova dessa irrealização é o fato de se identificar a própria teoria de Vigotski como psicologia histórico-cultural. Na realidade, até os dias de hoje, a psicologia somente existe no plural, não houve a pretendida unificação da mesma. A rigor, nos termos vigotskianos, ela ainda não se tornou, estritamente, uma ciência. Será que um dia se tornará? Um fato é certo. Se correto em suas previsões, somente em uma nova sociedade isso será realizável. Curiosamente, essa perspectiva torna as proposições teóricas de Vigotski adiantadas em, praticamente, um século, no mínimo. É uma teoria do futuro. Uma teoria do amanhã. Haverá esse amanhã? Há muitos e fortes indícios de que ainda se luta por ele. A forte e ampla permanência da teoria de Vigotski é um desses indícios e não é por mero acaso que tentam, a todo custo, descaracterizá-la.

Desde que foi desembarcada na parte mais ocidental do nosso mundo ela vem passando por reconstituições e descaracterizações que, por vezes, a tornam uma pálida lembrança do que foi quando proclamada pela fala de seu criador. Há muitas formas de descaracterizá-la ou de a empalidecer, por exemplo, tecendo comparações entre conceitos dela e de outras teorias, demonstrando ligações onde se encontram abismos intransponíveis. Contudo, a mais poderosa forma de enfraquecê-la, de torná-la igual a todas as outras em importância ou até mesmo irrelevante é por meio da tradução, talvez, por ser também o modo mais fácil e ágil.

Toma-se um conceito aqui, outro acolá e, por variadas razões, carimba-se nele uma palavra da nova língua, divulga-se e, pronto. Eis aí a nova palavra que, na maioria das vezes, na verdade, é outro conceito, diferente daquele formulado no idioma original. Isso ocorre por distintas razões, a maioria das quais, quase sempre, sequer é consciente ao tradutor,

o que nos impede de afirmar que a ação tenha sido praticada intencionalmente. O açodamento, a irreflexão, a má compreensão da teoria, a pouca profundidade no estudo e na compreensão dos fundamentos filosóficos e metodológicos da teoria, em geral, encontram-se na base da grande maioria das ms traduções.  verdade que o acesso à obra de Vigotski  bastante dificultado pela própria língua em que foi escrita – comparativamente a outras línguas como o espanhol, o inglês, francês, italiano, etc., poucas pessoas dominam o russo como segunda língua – e, principalmente, pelo fato de não se ter acesso à obra completa do autor, o que possibilitaria maior aprofundamento no estudo, compreensão e interpretação de suas ideias. Contudo, nada disso pode justificar a permanência no erro. Ele precisa ser corrigido imediatamente, tão logo seja detectado, pois quanto maior a sua permanência, maior a porosidade e vulnerabilidade do pensamento original  penetração de ideologias estranhas e indevidas, solidificando-se, no final das contas, completa deturpação e descaracterização das ideias do autor pela via da tradução mal feita e resistente  correção. A revisão  sempre bem-vinda, não  um mal.

Traduzir  correr riscos. Isso não deve inibir as iniciativas de fazê-lo. Entretanto,  preciso que se tenha consciência desses riscos e enorme disposição e humildade para reconhecer, voltar atrás e corrigir erros cometidos. Traduzir implica o aniquilamento do eu, conforme aponta Flusser (2004), ainda que no mero instante de transição de uma língua a outra, e requer um compromisso tico com o autor traduzido (PRESTES, 2020).

H profundas diferenças entre tradutores construtores de pontes e tradutores construtores de muralhas. Precisamos saber reconhecê-las. Os primeiros procuram, incessantemente, pelos mesmos fundamentos da construção original e criam condições de possibilidade de autêntica comunhão espiritual entre homens. Os segundos descuidam dos fundamentos, fazem descaso deles e acabam por erigir muralhas que impossibilitam ou, no mínimo, dificultam essa comunhão tão desejável e salutar.

A seguir, são apresentados alguns fundamentos das pontes que, desde a primeira década deste século, as autoras deste artigo têm tentado construir no âmbito da tradução de conceitos importantes da teoria de Vigotski.

## ZONA BLIJAICHEGO RAZVITIA: TEMPO E DESENVOLVIMENTO

A teoria elaborada por Vigotski já recebeu diversas denominações. Luria (1992, p. 48), em sua autobiografia afirma:

*Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia "cultural", "instrumental" ou "histórica". Cada um desses termos refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia. Cada qual enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais.*

Em 2003, foi possível o acesso a outra versão do prefácio, escrito por Vigotski, para o livro de A. N. Leontiev *Razvitie pamiati* [Desenvolvimento da memória] (LEONTIEV, 2003)<sup>1</sup>. Nela, Vigotski atribui uma denominação à teoria que estava desenvolvendo.

*A principal ideia deste livro e, ao mesmo tempo, a ideia principal de todas as investigações, junto às quais ele adquire um sentido autêntico e um significado próprio, é o reconhecimento do desenvolvimento histórico da personalidade do homem e suas funções psicológicas. Essencialmente, a assim denominada teoria do desenvolvimento histórico (ou histórico-cultural) na psicologia representa a teoria das funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, processos volitivos, etc.) – nem mais e nem menos (VIGOTSKI, 2003, p. 200, grifos do autor).*

Para além de dissipar qualquer dúvida a respeito do nome da teoria elaborada por Vigotski, pode-se afirmar que os dois autores deixam evidente que *história* e *cultura* são conceitos basilares e articuladores. Esse fato tem repercussão importante para a discussão que se quer fazer do conceito *Zona Blijaichego Razvitia*, termo que ganhou notoriedade com a tradução para o português como *Zona de Desenvolvimento Proximal*, principalmente, entre professores que têm na ponta da língua mais ou menos a seguinte definição: *fazer junto com o aluno para que, depois, ele faça sozinho*.

Teria Vigotski dedicado tanto esforço, em sua curta vida e volumosa produção intelectual, para elaborar um conceito teórico com intuito de compreender a relação entre atividade humana e desenvolvimento, caso a definição fosse tão simples? O que será que o teórico quis enfatizar com o termo *blijaichego*? A palavra *proximal* (como a palavra *blijaichego* foi traduzida para o português) transmite com precisão científica o significado do que é mais importante nesse termo para o pensador?

Vigotski era um homem de seu tempo e continua, até hoje, desafiando a todos com suas ideias. Não à toa, vivendo os conturbados anos pós-revolução Socialista de Outubro, dedica-se a questões da educação, realizando pesquisas sobre o desenvolvimento humano, apresentando discussões inéditas e originais que contrastavam com as formulações teóricas ocidentais de sua época. Seu objetivo principal era investigar e compreender, tendo por base o materialismo histórico-dialético, a natureza social das funções psíquicas superiores, as estritamente humanas, e rechaçar, principalmente, as visões pautadas no determinismo biológico.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Vigotski sobre desenvolvimento infantil, seguindo o rigor teórico e metodológico imprescindível para a ciência, apresentam ideias que podem colaborar para a organização da situação social de desenvolvimento no processo de instrução e o conceito *Zona Blijaichego Razvitia* tem o peso enorme, em especial, porque atribui ênfase à categoria tempo.

Em diversos trabalhos publicados há mais de 10 anos, as autoras do presente texto empreenderam esforços para análise e discussão desse importante conceito, apresentando críticas às escolhas que foram feitas por alguns tradutores (PRESTES, 2021). Afinal, trata-se de construtos científicos e, como dito anteriormente, a precisão na tradução de conceitos é imprescindível. Não são preferências pessoais e muito menos o desejo de concorrer com a popularidade das escolhas feitas por tradutores da obra de Vigotski para o português, como é possível encontrar em algumas produções no Brasil. A defesa feita pela tradução para *Zona de Desenvolvimento Iminente* (e não *proximal* e, muito menos, *imediate*) fundamenta-se na compreensão de que desenvolvimento, para Vigotski, é uma possibilidade de emergência de algo novo por meio da colaboração, das relações de convivência (*obschenie*) estabelecidas entre as pessoas em atividade. Isto é, não basta fazer junto para que, num momento seguinte, se faça de forma autônoma. Para que haja de-

envolvimento, para que funções psicológicas superiores emergjam e passem para o plano individual, transformando o comportamento do ser humano, é preciso estabelecer uma relação de convivência, um diálogo autêntico com o outro, compreender sua forma de agir e pensar. Afinal, a transposição de modos de comportamento para o plano interno, para o plano individual não ocorre de forma mecânica ou automática. Está, isso sim, ligada à alteração da estrutura e da função de todo o processo de desenvolvimento que se apresenta como um estágio peculiar das formas superiores de comportamento (VIGOTSKI, 1984, p. 71). A Zona de Desenvolvimento Iminente refere-se à possibilidade de ocorrer um processo de grande importância psicológica: o domínio de modos culturais do próprio comportamento com a colaboração do outro (numa atividade coletiva), que pode gerar um novo sistema psicológico muito mais complexo. São neoformações que passam a ser “patrimônio” da pessoa, de sua personalidade e “se transformam em meios sociais do comportamento aplicados a si mesmo” (VIGOTSKI, 1984, p. 71).

As palavras: proximal ou próximo, embora possam carregar algum sentido de proximidade temporal, induzem facilmente à compreensão de proximidade espacial, o que está mais perto (LALANDE, 1999, p. 880), ou seja, ligam-se mais à categoria espaço. Por sua vez, a palavra iminente diz respeito ao que está a ponto de acontecer e, portanto, liga o pensamento mais fortemente à categoria tempo. Por isso, é mais adequada e mais precisa para se referir ao que Vigotski conceitua.

## A RELAÇÃO INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Muitos estudiosos do fenômeno denominado de aprendizagem foram contemporâneos de Vigotski e produziram importantes estudos no período de vida deste autor. Por exemplo, E. L. Thorndike publicou um trabalho no ano em que Vigotski nasceu (1898) e, em 1928, um livro intitulado *Adult learning*, pela editora Macmillan, em Nova York. E. R. Guthrie, identificado como autor de uma das teorias de aprendizagem (teoria do condicionamento contíguo) publicou, em 1930, um artigo com o seguinte título *Conditioning as a principle of learning*, no importante periódico *Psychological Review*. Em 1920, C. L. Hull, também conhecido como um dos teóricos da aprendizagem, publicou um artigo na *Psychological Monographs* com o título *Quantitative aspects of the evolution of concepts: an experimental study*.

Outro teórico da aprendizagem, E. C. Tolman, também na *Psychological Monographs*, em 1917, tem um artigo intitulado *Retroactive inhibition as affected by conditions of learning* (para uma boa revisão das teorias de aprendizagem, ver HILGARD, 1966). Citam-se aqui apenas alguns teóricos da aprendizagem e um ou outro artigo ou livro que escreveram em cujo título aparece a palavra aprendizagem (*learning*). Vários deles, inclusive, aparecem citados na obra de Vigotski.

Um teórico da grandeza deste autor, que elabora uma complexa teoria do desenvolvimento cultural da criança, que conhece e cita vários estudiosos e teóricos da aprendizagem, que tem todo o cuidado e rigor de deixar claras as bases e fundamentos que adota ao tratar do conceito de desenvolvimento, empregaria o conceito de aprendizagem, relacionando-o ao de desenvolvimento, sem apresentar um fundamento teórico sequer a respeito do mesmo? As pessoas que traduziram assim a expressão que ele emprega em russo (*obutchenie*) não se preocuparam e nem sentiram a menor necessidade de compreender o que ele entenderia por aprendizagem, uma área de estudos da psicologia de tamanha complexidade? Pela ausência desse cuidado na obra de um autor que preza pela precisão e rigor metódico, não chegaram a duvidar, em momento algum, que a tradução poderia estar equivocada? Não leram ou, ao menos, consultaram a versão para o inglês de *Mishlenie i retch – Thinking and Speech* – (VYGOTSKY, L. S., 1987)? Nela, é esclarecido o seguinte:

*o termo aqui traduzido como 'instrução' (obutchenie) foi traduzido em outros textos como 'aprendizagem'. Nenhum desses termos é uma tradução inteiramente adequada do vocábulo russo. Obutchenie é a forma nominal associada com o verbo ativo utchit ('ensinar') e o verbo reflexivo utchitsia ('ser ensinado', 'aprender por meio da instrução', 'estudar'). Assim, o vocábulo obutchenie parece-nos implicar o processo de ensino-aprendizagem envolvido na instrução; não meramente a ação do instrutor ou do aprendiz. Aqui, empregamos o termo 'instrução' porque, assim como o vocábulo obutchenie, ele implica uma transmissão intencional de conhecimento, ao passo que o termo 'aprendizagem' não parece fazer isso (RIEBER; CARTON, 1987, p. 388).*

Em relação a essa nota, há apenas um reparo a fazer. Para Vigotski, a instrução é, claro, intencional, mas não se trata de transmissão de conheci-

mento. Essa ressalva que aqui se faz diz respeito ao modo como ele concebe o papel do professor que não é o de transmissor de conhecimento, um mero gramofone, mas o de organizador do ambiente social de desenvolvimento. Para ele, nessa organização, o professor deve ter em mente que não basta ao estudante apreender um conteúdo, é preciso que ele o empregue como um “instrumento” para si próprio, como um instrumento que lhe possibilite o domínio do próprio pensamento (VIGOTSKI, 2003).

Vê-se, mais uma vez, que não é de aprendizagem que ele trata, mas de autodesenvolvimento. Por essa razão, não seria correto dizer que o professor tem função de mediador, que toma um conteúdo e o transfere para a cabeça do aluno. A função do professor é de muito maior complexidade: ele deve organizar o meio social do estudante de modo a propiciar condições que possibilitem o seu autodesenvolvimento, isto é, a emergência de formas de domínio das próprias funções psíquicas, seja o pensamento, a atenção, a memória, a imaginação, etc. Isso não é a mesma coisa que mediar. É, acima de tudo, atuar, agir sobre o meio, organizando-o para que o estudante possa disso tirar o maior proveito em termos de autodesenvolvimento.

## PENSAR E FALAR SÃO AÇÕES

Para finalizar o breve exame feito a respeito de alguns conceitos que, ao que parece, têm implicações para a compreensão dos fundamentos da teoria histórico-cultural, analisa-se, mais uma vez, a palavra russa *retch*. Não há a pretensão de repetir argumentos de trabalhos anteriores (PRESTES, 2021), enseja-se tentar dissipar dúvidas que ainda parecem persistir entre pesquisadores brasileiros que insistem em adotar a palavra *linguagem* para traduzir o que, na verdade, significa *fala*.

Na obra *Orudie i znaky razvitii rebionka* (Instrumento e signo no desenvolvimento da criança), Vigotski afirma:

*O homem, ao submeter o processo de reação a seu poder, entra numa relação completamente nova com o meio circundante, chegando a um novo emprego funcional de elementos do meio que se configuram como signos-estímulos, com o auxílio dos quais, apoiando-se em ferramentas externas, orienta e regula seu comportamento, passando a dominar a si mesmo, forçando os signos-estímulos a influir sobre si e provocar reações*

*que deseja. A regulação interna da atividade racional surge, inicialmente, da regulação externa. A ação reativa, provocada e organizada pelo homem, deixa de ser reativa e torna-se orientada para um objetivo. Nesse sentido, a história filogenética do intelecto prático está intimamente ligada não apenas ao domínio da natureza, mas também ao domínio de si. A história do trabalho e a história da fala mal podem ser compreendidas uma sem a outra. O homem criou não apenas as ferramentas de trabalho, com o auxílio das quais submeteu a seu poder as forças da natureza, mas também criou estímulos que impulsionam e regulam seu próprio comportamento, submetendo suas forças a seu domínio. Isso pode ser observado nos estágios iniciais de desenvolvimento do ser humano (VIGOTSKI, 1984, p. 83-84, grifo nosso).*

De acordo com esse trecho, vê-se que a *fala* (cuja forma superior é a palavra) surge ao mesmo tempo que os instrumentos que auxiliam o ser humano em suas ações de trabalho. Ou seja, se for correta a afirmação de Engels de que o trabalho criou o homem, seria também correto dizer que, para Vigotski, o trabalho fez emergir as funções psíquicas superiores que distinguem o homem do animal (VIGOTSKI, 1984, p. 85). A fala é uma das funções estritamente humana e, caso fosse independente e desligada da ação, não teria o poder de mudar o comportamento do homem. Então é forçoso admitir que a fala [*retch*] tem a força de uma ação, ou seja, é uma ação.

Por fim, vale novamente mencionar que a palavra russa *retch*, empregada por Vigotski em várias obras, com destaque para a sua última produção intelectual – *Michlenie i retch* [Pensamento e fala] (1934) não deve ser traduzida por linguagem.

Essa afirmação não decorre de um mero capricho de tradutor. Várias investigações de Vigotski tinham como objetivo desvendar as raízes genéticas do pensamento e da fala. Ao realizá-las, verificou que possuem raízes distintas, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Logo ao início do desenvolvimento da criança, o pensamento é pré-verbal e a fala, pré-intelectual e ambos seguem independentemente um do outro. A partir de um determinado momento, aproximadamente, aos dois anos de idade da criança, conforme Vigotski (1934), as duas linhas de desenvolvimento se entrecruzam, dando origem ao pensamento verbal ou à fala intelectual. Trata-se, aqui, não de uma mera mudança no curso do desenvolvimento,



mas de uma transformação radical no psiquismo humano, ou seja, tem início o processo de desenvolvimento da consciência humana. Ou seja, a relação pensamento e palavra é uma formação histórico-cultural, isto é, não é dada ao nascimento (KRAVTSOV, 2001). Tomando emprestadas palavras de Goethe, pronunciadas por Fausto, *No princípio era a ação*, que modificam os bem conhecidos dizeres do Evangelho (*No princípio era a palavra*), diz que elas poderiam ser lidas “com outra ênfase, se levado em conta o ponto de vista da história do desenvolvimento: *no princípio*, era a ação” (VIGOTSKI, 1934, p. 317-318, grifos do autor). Ou seja, ao se referir à criança, trata-se da ação de fala e não da função linguagem (LALANDE, 1999, p. 627).

Do mesmo modo, o pensamento também é ação. Logo no primeiro capítulo de *Michlenie i retch* [Pensamento e fala] quando trata do problema e do método de investigação, ele faz um esclarecimento que não deixa qualquer dúvida:

*Cada palavra é uma generalização encoberta; qualquer palavra generaliza e, do ponto de vista psicológico, o significado de uma palavra é, sobretudo, uma generalização. Mas, como podemos ver, uma generalização é um extraordinário ato verbal de pensamento, que reflete a realidade de um modo completamente diferente de como o fazem as sensações e as percepções imediatas (VIGOTSKI, 1934, p. 10).*

Tratar fala e pensamento como funções e não como ações implica, necessariamente, a negação do fundamento maior que guiou a elaboração da teoria de Vigotski, a saber, a ideia de movimento, de desenvolvimento, de história: no início era a ação.

Não é incomum identificar incongruências no que se refere às escolhas de tradutores em edições brasileiras de obras de autores russos. Por exemplo, o livro de M. M. Bakhtin *Marksizm i filosofia iazika* [Marxismo e filosofia da linguagem], a palavra russa *iazik* foi traduzida como linguagem. Em defesa dessa opção pode-se alegar que uma coisa é *linguagem*, na teoria literária, e outra, na psicologia. Porém, sem adentrar em análises mais aprofundadas, permanece a pergunta: qual a razão para traduzir a palavra *iazik* como linguagem se, no idioma russo, ela pode ser empregada tanto como *língua*, *linguagem* ou *idioma*?"

De qualquer modo, o que se pretendeu, neste texto, foi chamar a atenção do leitor para o fato de que toda tradução, seja literária ou de obra acadêmica e científica, é um processo inacabado que deve, constantemente, passar por revisão, aprimoramento e, mais do que tudo, ser fiel aos fundamentos filosóficos, éticos e históricos das ideias do autor.

## BRIDGES OR WALLS: CRITICAL EXAMINATION OF CONCEPTS' TRANSLATIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

**Abstract:** *In this work we aimed to make a critical examination of translation proposals of some important concepts of Lev Semionovitch Vygotsky's cultural-historical theory. We seek to demonstrate that some of these translations reflect a particular western way of thinking whose bases are quite different from the philosophical and methodological foundations of Vygotsky's theory. We start with a quick examination of the nature of translation activity and we proceed presenting some problems and requirements for the elaboration of a scientific nomenclature specific to psychology. Finally, translations of some Vygotsky's concepts, such as zona blijaishvevo razvitsia (zone of imminent development/proximal development), obuchenie (instruction/learning) and rech (speech/language) are criticized and we point out misunderstandings of the cultural-historical theory developed by Vygotsky.*

**Keywords:** *Translation. Zone of imminent development. Speech. Instruction.*

### Nota

- 1 Uma versão diferente da aqui referida se encontra no Tomo 1 de Sobranie sotchineni [Obras Reunidas], de L. S. Vigotski, editado em russo na URSS em 1982, p. 149-155.

### Referências

BERNARDO, Gustavo. Prefácio. Em Vilém Flusser. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 9-20.

FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume, 2004.

- HILGARD, Ernest R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução de Nilce Pinheiro Meijas, Hilda de Almeida Guedes e Clea Abdon Rameh. São Paulo: Editora Herder/EDUSP, 1966.
- KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch. Psirrologuitcheskie sredstva litchnosti [Meios psicológicos da personalidade]. In: *Kulturno-istoriticheskaia psirrologia razvitia* [Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento]. Moskva: RGGU e Institut Vigotskogo, 2001.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fonte, 1999.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. *Stanovlenie psirrologuii deiatelnosti* [A estruturação da psicologia da atividade]. Moskva: Smisl, 2003.
- LURIA, Aleksandr Romanovitch. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- OLIVEIRA, Eric Alberto Lima. *As imagens técnicas e suas câmaras de eco: por onde a educação ressoa?* Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017\\_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf)
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. Em L. S. Vigotski. *O sentido da crise na Psicologia, Investigação metodológica*, no prelo.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (ed.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech). Tradução de Norris Minick. New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. V. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech). Tradução de Norris Minick. Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (ed.). New York: Plenum Press, 1987.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *O sentido da crise na Psicologia, Investigação metodológica*. No prelo.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Michlenie i retch* [Pensamento e fala]. Moskva e Leningrad: Gosudarstvennoie sotsialno-ekonomiticheskoe izdatelstvo, 1934.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sobranie sotchinieni* [Obras reunidas]. Tomo 6. Moskva: Pedagoguika, 1984.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Predislovie k knigie A. N. Leontieva 'Razvitie pamiatii'*. In: *Stanovlenie psirrologuii deiatelnosti* [A estruturação da psicologia da atividade]. Moskva: Smisl, 2003, p. 199-206.