

L. S. VIGOTSKI

Relações sociais e desenvolvimento da consciência



Textos escolhidos

Nº 3

A crise do primeiro ano de vida



Arquivos digitais

Vigotski, Lev Semionovitch. A crise do primeiro ano de vida. [trad. do espanhol, em confronto com a fonte russa, por Achilles Delari Junior] In: “Estação Mir” Arquivos digitais, 2020. 73 p.

Palavras-chave: Vigotski; Relações sociais; Desenvolvimento; Personalidade; Consciência.

Imagem na capa: “Pôster abstrato”. De Luis Antonio Cegadas, 2011.

Artigo não indexado.

Disponível em:

www.estimir.net/lsv_1933-34_crs-prm-ano.pdf

Primeira versão concluída em 13 de setembro de 2020.
Umuarama-PR.

Trabalho voluntário e independente.
Sua reprodução integral ou parcial é livre e incentivada,
respeitada a citação à fonte.



A crise do primeiro ano de vida

L. S. Vigotski

(1933-34)

1	Conteúdo empírico da crise do primeiro ano	5
1.1	Primeiro momento: andar e não andar	5
1.2	Segundo momento: falar e não falar	6
1.3	Terceiro momento: ter vontade e não ter vontade	7
1.4	A fala como foco na abordagem à crise do primeiro ano	8
2	Teorias sobre a origem da fala	8
2.1	Origem da fala do ponto de vista associacionista	8
2.2	Origem da fala do ponto de vista de W. Stern	11
	<i>Primeiro indício essencial: função simbolizadora da fala</i>	11
	<i>Segundo indício essencial: incremento ativo do léxico</i>	12
	<i>Terceiro indício essencial: perguntar “que é?”</i>	13
	<i>Aspectos positivos na teoria de Stern</i>	13
	<i>Que dizer contra a teoria de Stern.....</i>	14
	<i>Primeiro: quanto à formação precoce do “conceito geral”</i>	14
	<i>Segundo: quanto à compreensão da natureza lógica da fala.....</i>	15
	<i>Terceiro: quanto à exclusão do desenvolvimento da fala</i>	19
2.3	Origem da fala de pontos de vista de “novas teorias”	20
	<i>Ponto de vista de K. Bühler</i>	20
	<i>Ponto de vista de H. Wallon.....</i>	20
	<i>Ponto de vista de K. Koffka.....</i>	21
	<i>Bühler, K. Koffka e Wallon em relação a Stern</i>	21
3	Origem da fala do ponto de vista da “teoria moderna”	22
3.1	Descrição de Darwin para “fala infantil autônoma”	23
	<i>Primeira peculiaridade da fala infantil autônoma</i>	24
	<i>Segunda peculiaridade de fala infantil autônoma</i>	25
	<i>Terceira peculiaridade da fala infantil autônoma</i>	27
	<i>Quarta peculiaridade da fala infantil autônoma</i>	29
	<i>Achados de Darwin foram pouco valorizados</i>	30
3.2	Observações de K. Stumpf	30

3.3 Dois fatos fundamentais sobre fala autônoma infantil.....	31
<i>É período imprescindível no desenvolvimento da criança normal</i>	31
<i>Tem relação com formas de subdesenvolvimento da fala</i>	32
3.4 Quatro aspectos no desenvolvimento da fala autônoma	33
1º <i>Compõe-se de fragmentos de palavras</i>	33
2º <i>Com ela se produzem significados diferentes dos convencionais</i>	34
3º <i>Ela coexiste com a compreensão da fala convencional pela criança</i> ...	34
4º <i>É elaborada com participação ativa da criança</i>	35
4 Fatos proporcionados por observações	35
4.1 Nona	36
4.2 Enguelina	37
1ª <i>diferença entre fala autônoma e fala convencional:</i>	40
<i>ausência de “função significativa”</i>	
2ª <i>diferença entre a fala autônoma e a fala convencional:</i>	41
<i>ausência de “relações de generalidade”</i>	
4.3 Jenia	44
4.4 Uma criança.....	45
4.5 Uma menina	45
4.6 Um garoto.....	45
5 Relações entre fala autônoma e pensamento	46
5.1. Dependência do significado com relação à situação	46
5.2 União das palavras tal como a união entre objetos	47
5.3 Integração entre desenvolvimento da fala e do pensamento	49
6 Fala autônoma como neoformação central da crise do.....	50
primeiro ano	
6.1 Diferentes neoformações não devem ser postas lado a lado	50
6.2 Analogias e diferenças entre “fala autônoma” e “fala autêntica” ..	50
<i>Sobre o emprego situacional das palavras</i>	51
<i>Sobre as muitas referências das primeiras palavras</i>	52
<i>Sobre a prevalência da função indicativa das palavras</i>	52
6.3 Desenvolvimento da fala, da personalidade e da consciência	54
Notas da edição russa.....	57

Referências da edição russa para o texto	60
Referências para notas da tradução	63
Anexo 1 – Observações por Vigotski de sua filha Assia	68
Anexo 2 – Excerto de edição brasileira de obra de Marx citada por Vigotski: “A ideologia alemã”	70

{319:}

A crise do primeiro ano de vida*¹

L. S. Vigotski
(1933-34)

[1 Conteúdo empírico da crise do primeiro ano]

Três momentos constituem o conteúdo empírico da crise do primeiro ano de vida

- andar e não andar
- falar e não falar
- ter vontade (decidir) e não ter vontade (não decidir)

[1.1 Primeiro momento: andar e não andar]

O conteúdo empírico da crise do primeiro ano de vida é simples e compreensível. Foi a primeira de todas as idades críticas a ser estudada, mas não se constatou seu estado de crise. Corresponde a um período no qual não se pode determinar se a criança sabe ou não andar, isto é, quando inicia a andar. Utilizando uma excelente fórmula dialética sobre a formação do andar, pode-se falar como que da unidade do ser e o não ser, isto é, quando anda e não anda. É bem sabido que não é frequente que a criança comece a caminhar de imediato, ainda que ocorram alguns casos. Um estudo mais rigoroso de crianças que começam a caminhar de imediato demonstra que neste caso existe um período latente, de aparição e formação do andar e sua

* Tradução para atividade de estudo a partir de: Vigotski, L. S. (1933-34/2006a) Crisis del primer año. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros. p. 319-340. A paginação da fonte é preservada entre chaves. Todos as notas de rodapé, quadros, marcadores indexicais entre colchetes e comparações com a fonte russa (Vigotski, 1933-34/1984a) são de minha responsabilidade. Todas as notas da edição russa são numeradas entre parênteses no corpo do texto e vêm após seu final – a partir da página 58. Primeira versão concluída em Umuarama-PR, 13 de setembro de 2020, por Achilles Delari Junior. Disponível em: www.estmir.net/lsv_1933-34_crise-primeiro-ano.pdf

manifestação relativamente tardia. Às vezes a criança que começou a andar, deixa de fazê-lo, o que demonstra que o andar não amadureceu ainda.

A criança na infância inicial¹ – já anda: mal, com esforço, mas mesmo assim é a criança para a qual o andar se torna a forma principal de deslocamento no espaço.

Este processo constitui o primeiro momento no conteúdo da crise do primeiro ano de vida.

[1.2 Segundo momento: falar e não falar]

O segundo momento se refere à fala. Nos encontramos de novo com um processo no desenvolvimento no qual não se pode dizer se a criança é falante ou não, quando a criança fala e não fala. Trata-se de um processo que tampouco culmina em um dia, ainda que se cite casos de crianças que irrompam a falar subitamente. E então diante de nós há um período² latente de processo de formação da fala³, que dura uns três meses aproximadamente.

¹ O termo composto russo aqui traduzido por “infância inicial” é “раннее детство” [*rannee detstvo*]. Em Vigotski, estas palavras se referem ao período estável entre a “crise do primeiro ano” (na qual culmina o “primeiro ano de vida”) e a “crise do terceiro ano” (que precede a “idade pré-escolar”). Pode-se encontrar a nomenclatura “primeira infância” para traduzir ao português o termo utilizado pelo psicólogo. Contudo, opto aqui por “infância inicial” em analogia com outras traduções do autor: ao inglês, como “early childhood” (Vygotsky, 1933/1998); e ao espanhol, com o “infancia temprana” (Vygotski, 1933/2006). Porque, no Brasil, o termo “primeira infância” tem se generalizado, noutro quadro conceitual, referindo-se a um corte ontogenético mais longo. Como o definido pela Lei 13.257/2016, conhecida como “Marco Legal da Primeira Infância”, na qual o termo se refere às crianças desde o nascimento até os seis anos de idade (Brasil, 2016).

² O substantivo russo aqui traduzido por “período” é “период” [*period*], um cognato: “м период m; (эпоха) época f”. Não é a única opção, mas como Vigotski se vale de diferentes palavras para referir-se às “diferenças qualitativas entre sucessivos intervalos de tempo”, como “fase”, “estágio”, “época”, “etapa”, etc., convenciono tais termos ao traduzir seus respectivos cognatos: “фаза” [*faza*], “стадия” [*stadiia*], “эпоха” [*epokha*], “этап” [*etap*] (cf. Laza- rev, 2007/ 2019).

³ Uma vez que nesse texto a palavra russa “речь” [*retch*] sempre se refere à linguagem oral, ainda que não necessariamente “verbal” em sua forma mais aprimorada, traduzo por “fala”. Embora, na maior parte das vezes, a tradução espanhola tenha optado por “lenguaje”.

O terceiro momento se refere aos aspectos dos afetos e da vontade. E. Kretschmer⁴ os denomina reações hipobúlicas. Quanto a estas, tem em vista que em conexão com a crise aparecem na criança os primeiros atos de protesto, de oposição, de contraposição aos demais, de “imoderação”, na língua⁵ da educação⁶ familiar autoritária. Kretschmer também propôs chamar hipobúlicas no sentido de que elas se referem à reação volitiva, porque representam um estágio [*stupen*’]⁷ completamente distinto no desenvolvimento de ações volitivas e não diferenciadas quanto à vontade e o afeto.⁸

Em uma idade crítica essas reações da criança se manifestam, às vezes, com grande intensidade e agudez. Principalmente em casos de uma educação incorreta, convertendo-se em autênticos ataques

⁴ Ernest Kretschmer (1888-1964): psiquiatra, professor universitário, psicólogo e psicoterapeuta alemão.

⁵ Em russo: “язык” [*iazik*]. “м língua f; idioma m; linguagem f, fala f; (удлиненная часть чего-л) língua f; (язычок) lingueta f; (колокола) badalo m; воен рзг (пленный) prisioneiro m” (Lazarev, 2007/2019). Sempre que nessa tradução o leitor encontrar o termo “língua”, ele traduzirá “язык” [*iazik*]. Embora, em alguns momentos, o mesmo seja utilizado por Vigotski quase como sinônimo de “fala”.

⁶ O substantivo russo aqui traduzido por “educação” é “воспитание” [*vospitanie*]: “с educação f, formação f; criação f” (Lazarev, 2007/2019). Como se vê também se traduz por “formação”, mas não tem isso a opção mais comum. Há várias outras palavras russas relacionais à “educação” e à “formação”, tais como: “образование” [*obrazovanie*] (tb. “formação; educação; instrução; ensino”); “обучение” [*obutchenie*] (tb. “ensino, instrução; (грамоте) alfabetização”); “тренировка” [*trenirovka*] (tb. “treino, treinamento”); “формирование” [*formirovanie*] (tb. “formação”); entre outras (cf. ABBYY, 2004/2019; e Lazarev, 2007/2019).

⁷ Em russo, “ступень” [*stupen*’]: “ж (лестницы) degrau m; (ракеты) andar m, estágio m; (степень) grau m, degrau m” (Lazarev, 2007/2019). Diferente dos demais termos russos que se referem, neste texto, a intervalos de tempo, esta palavra não é cognata com relação ao português. Não havendo opção melhor, teremos duas palavras russas traduzidas por “estágio”, tanto “ступень” [*stupen*’] quanto “стадия” [*stadiia*]. As quais serão diferidas entre colchetes em cada caso. Ver também nota “2”, p. 6, nesta tradução.

⁸ Isso sugere que tal indiferenciação entre vontade e afeto nas “ações volitivas” se constitui, ao mesmo tempo, por afetos intensos e poder de decisão (“força de vontade”) reduzido. Por isso se diz, em consonância com Kretschmer: “reações hipobúlicas”. Aquelas nas quais a vontade é “rebaixada”, o poder de decisão se restringe. Mas, na criança nesse período, não por embotamento afetivo ou “apatia”, por certa restrição do processo a deliberações imponderadas por não agir ou hesitação entre agir ou não. É questionável, porém, se cabe trazer a terminologia dos “estados hipobúlicos”, da psicopatologia ao campo ontogenético. Já que os primeiros atos volitivos que vêm a se constituir para a criança, não são “regressão” em comparação com um maior domínio voluntário que antes possuísse. Ao contrário, ela avança para o surgimento das primeiras deliberações, dos primeiros atos de vontade, mesmo que hesitantes ou por negações arrebatadas.

hipobúlicos, cuja descrição está unida à concepção da infância difícil. Habitualmente, a criança a quem foi negado algo ou a quem não compreenderam, manifesta um agudo incremento do afeto que termina amiúde com a situação na qual a criança se atira ao chão, grita desforadamente, ne nega a caminhar, se é que sabe fazê-lo, bate as pernas no chão, mas não há nem perda {320:} de consciência, nem salivação, nem enurese, nem outros sintomas típicos de ataque epilético. É tão somente uma tendência (que converte a reação em hipobúlica) dirigida, às vezes, contra determinadas proibições, negações, etc., que se manifesta como a descrevem habitualmente, em certa regressão do comportamento; se diria que a criança retorna ao período anterior (quando se atira ao chão, debate-se, nega-se a caminhar, etc.), mas utiliza isso, está claro, de outro modo.

[1.4 A fala como foco na abordagem à crise do primeiro ano]

Assim são os três momentos fundamentais que se consideram como conteúdo da crise do primeiro ano de vida.

Abordaremos o estudo de dita crise, antes de tudo, desde o aspecto da fala, deixando de lado os outros dois momentos. Elegemos a fala porque está mais vinculada com o surgimento⁹ da consciência infantil e com as relações sociais da crianças.

Nossa primeira questão se refere ao processo de nascimento da fala. Como se produz o nascimento da própria fala? Existem dois ou três pontos de vista ou teorias opostas entre si e reciprocamente excludentes.

[2 Teorias sobre a origem da fala]

[2.1 Origem da fala do ponto de vista associacionista]

A primeira delas é a teoria da aparição gradual da fala sobre a base associativa. Em certo sentido se trata de uma teoria morta e combatê-la significa pelejar com um difundo e fazê-lo só tem interesse histórico. Entretanto, convém mencioná-la porque, como pode ocorrer, as teorias morrem, mas deixam de herança algumas deduções

⁹ Em russo, “возникновение” [vozniknovenie]: “с aparecimento m, surgimento m; (происхождение) origem f” (Lazarev, 2007/2019).

que sobrevivem assim como os filhos a seus pais. Alguns partidários da concepção mencionada seguem freando a teoria sobre o desenvolvimento da fala infantil e sem a superação de seus erros é impossível o enfoque correto de dita questão.

A teoria associacionista explica esse processo de maneira extremamente linear e simples: a relação entre a palavra e seu significado é uma simples relação associativa entre dois elementos. A criança vê um objeto, um relógio, por exemplo, ouve o complexo¹⁰ de sons que o formam “r-e-l-ó-g-i-o” e estabelece uma determinada relação entre um e o outro suficiente para recordar¹¹, ao ouvir a palavra “relógio”, o objeto relacionado com tal som. Segundo a expressão figurada de um dos seguidores de H. Ebbinghaus¹², a palavra faz lembrar o significado¹³ por sua relação associativa do mesmo modo que o sobretudo faz lembrar seu dono; quando vemos um chapéu e sabemos que pertence a fulano, o chapéu nos lembra a pessoa.

Desde este ponto de vista, por conseguinte, se eliminam todos os problemas. Em primeiro lugar, a relação que se estabelece entre a palavra e seu significado nos parece, por si mesma, elementar e simples. Se exclui, em segundo lugar, toda a possibilidade de desenvolvimento ulterior da fala infantil: uma vez formada a dependência associativa, esta, no futuro, pode tornar-se mais precisa, enriquecer-se, formar no lugar de uma dependência podem existir vinte. Mas a própria relação associativa não pertence ao desenvolvimento no verdadeiro sentido da palavra, se entendemos por desenvolvimento um processo no qual se produz algo novo em cada estágio [*stupen'*] sucessivo, algo que antes não existia. O desenvolvimento da fala

¹⁰ Em russo, “комплекс” [*kompleks*]: “м complexo m, conjunto m” (Lazarev, 2007/2019). Opto por “complexo”: por serem palavras cognatas; por, em português, também haver a acepção de “conjunto” para “complexo”; e para explicitar que quando, noutro contexto, Vigotski fala de “pensamento por complexos” isso não tem a acepção psicologista e/ou de senso comum para “complexo” como algum tipo “padecimento” ou “processo disfuncional”. Sobre “pensamento por complexos”, ver Vigotski, 1931/2020; 1931-33/2001, 1931-33/2007; Vygotsky, 1931/1994.

¹¹ Nota-se que, até este ponto da enunciação do problema, não haveria se formado um processo de “significação”, mas sim de “recordação”. Não um processo semântico, mas “mnemônico” imediato...

¹² Hermann Ebbinghaus (1850–1909) “Psicólogo alemão: pioneiro na aplicação de métodos quantitativos ao estudo dos processos mentais superiores e no estabelecimento da psicologia experimental como disciplina científica” (VandenBos, 2015, p. 1176 – tradução nossa).

¹³ Aqui se coloca dificuldade à nossa compreensão. Porque, pelo exemplo, dado a palavra “relógio” faria lembrar um objeto “relógio” antes associado a ela, não seu “significado”.

infantil, deste ponto de vista, se reduz exclusivamente ao desenvolvimento do vocabulário, isto é, ao incremento quantitativo, ao enriquecimento {321:} e à precisão dos nexos associativos, mas o desenvolvimento como tal se nega no verdadeiro sentido da palavra.

O mesmo seguidor¹⁴ de Ebbinghaus formula com grande clareza essa tese quando diz que as palavras infantis adquirem sentido de uma vez por todas, que é um capital que não muda ao longo de toda a vida, nem se desenvolve, isto é, a criança adquire conhecimentos, desenvolve-se, mas a palavra permanece invariável ao longo de todo o desenvolvimento infantil. Deste ponto de vista, se supera a questão sobre a aparição da fala infantil, já que, por uma parte, tudo se reduz a uma lenta acumulação de movimentos articulatórios e de fonação e, por outra, à conservação dos nexos entre o objeto e a palavra que o designa.

A teoria associacionista morreu faz muito tempo e está enterrada,¹⁵ seria inclusive inútil criticá-la agora; é tão claramente inaceitável que poderíamos não determo-nos nela¹⁶. Porém, ainda que, em seu conjunto, faça muito tempo que esteja enterrada, a ideia de que o significado da palavra se adquire de uma vez por todas, de que é a única conquista da criança, se conservou nas teorias seguintes. Parece-me que devemos começar pela análise de ditas afirmações para estruturar uma teoria correta sobre a linguagem infantil. As investigações posteriores à teoria associacionista excluíram em suas teses a questão sobre o desenvolvimento do significado das palavras. Aceitaram como artigo de fé a teoria associacionista, ainda que compreendessem que a psicologia associacionista explicava erroneamente o mecanismo de aparição das denominações verbais, propunham-se a

¹⁴ Em russo: “ученик” [*utchenik*] “ученик “м aluno m, escolar m; (в ремесле) aprendiz m; (последователь) discípulo m, seguidor m” (Lazarev, 2007/2019). Embora a tradução espanhola opte por “aluno”, entendo ser melhor dizer “seguidor”, nesse caso. Pois pode incluir alguém que tenha sido diretamente seu aluno ou não. Gerando parâmetros mais adequados à busca por sua identidade e suas obras.

¹⁵ Em russo o verbo, no infinitivo, é “похоронить” [*pokhoronit’*] “сов enterrar vt, sepultar vt” (Lazarev, 2007/2019). Portanto, a hipérbole é do próprio autor não dos tradutores.

¹⁶ Tal avaliação de Vigotski não pode ser levada às últimas consequências. Por um lado, entende-se que “o ‘associacionismo puro’ é uma posição um tanto idealizada” (Mandelbaum, 2020). Por outro, muitos estudiosos importantes se valeram e continuam valendo-se de conceituação associacionista em seu trabalho efetivo, por exemplo: “Locke 1690/1975; Hume 1738/1975; Thorndike 1911; Skinner 1953; Hull 1943; Churchland 1986, 1989; Churchland e Sejnowski 1990; Smolensky 1988; Elman 1991; Elman et al. 1996; McClelland et al. 2010; Rydell e McConnell 2006; Fazio 2007” (Idem, idem).

tarefa de explicar como aparecem as palavras, de maneira que isso correspondesse à fórmula de uma vez por todas. Historicamente, segue-se um segundo grupo de teorias, representado por W. Stern.¹⁷

[2.2 Origem da fala do ponto de vista de W. Stern]

De acordo com a teoria de Stern, a primeira palavra significa um passo fundamental no desenvolvimento infantil, esse passo também se produz de uma vez por todas. Entretanto, diz, que não se trata de um simples nexos associativo entre som¹⁸ e objeto¹⁹, que tal relação associativa existe também nos animais (é muito fácil ensinar um cão que dirija o olhar e olhe para o objeto nomeado).

[*Primeiro indício essencial: função simbolizadora da fala*]

O essencial, segundo Stern, é, em primeiro lugar, a grande descoberta que a criança faz: constata que cada coisa tem seu nome ou bem (e esta é a segunda formulação da mesma lei) que há uma conexão entre signo²⁰ e significado,²¹ isto é, descobre a função simboliza-

¹⁷ Louis William Stern (1871–1938) “Psicólogo alemão, usualmente conhecido como William Stern: mais lembrado por desenvolver o conceito de quociente de inteligência (ver QI); ele também foi um pioneiro em psicologia do desenvolvimento, psicologia aplicada e psicologia diferencial” (VandenBos, 2015, p. 1188 – tradução nossa). Vigotski menciona tal autor em vários estudos e produziu trabalho intitulado “O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern” (Vigotski, 1928/1934; 1928/2001; 1928/2007).

¹⁸ Em russo, “звук” [zvuk]: “м som m; (шум) ruído m” (Lazarev, 2007/2019).

¹⁹ Em russo, “предмет” [predmet]: “м obje(c)to m; (товар) artigo m; (явление, факт) obje(c)to m; fa(c)to m; (тема) tema m; obje(c)to m; (источник) obje(c)to m; рзг уст (возлюбленный, возлюбленная) namorado m, namorada f; (в преподавании) disciplina f, matéria f” (Lazarev, 2007/2019).

²⁰ Em russo, “знак” [znak]: “м sinal m; insígnia f, emblema m; грм (вопросительный, восклицательный) ponto m; (клеймо) marca f; (признак) sinal m, marca f, indício m; (проявление) sinal m; símbolo m”. (Lazarev, 2007/2019).

²¹ Em russo, “значение” [znatchenie]: “с significação f, significado m, sentido m; (слова) acepção f; (важность) significação f, significado m, importância f” (Lazarev, 2007/2019). Em dicionário de sinônimos em russo: “1. **Syn:** значимость, значительность, важность, роль **Ant:** незначительность, неважность, второстепенность 2. **Syn:** смысл” (ABBYU, 2004/2019).

dora da fala,²² de que todo objeto pode ser designado com um signo, com um símbolo.²³

Este ponto de vista foi muito frutífero para as investigações práticas, manifestou fatos que a teoria associacionista não pode desvelar. Demonstrou que no desenvolvimento da linguagem não há uma acumulação lenta e gradual de relações associativas, mas depois do descobrimento se produz o crescimento a saltos do vocabulário infantil.

[*Segundo indício essencial: incremento ativo do léxico*]

O segundo sintoma²⁴ assinalado por Stern é a passagem da criança do incremento passivo ao incremento ativo de seu léxico. Não existe animal no mundo que tenha aprendido a compreender as palavras humanas e a perguntar o nome de um objeto denominado. A criança, diz Stern, conhece as palavras que lhe ensinaram e pergunta pelo nome das coisas, isto é, se comporta como se houvesse compreendido {322;} que cada objeto deve ser chamado de algum modo. Stern diz que este descobrimento infantil deve ser considerado como o primeiro conceito geral²⁵ da criança.

²² Em russo, “символизирующая функция речи” [*simboliziruiushshaia funktsia retchi*]. Nesse caso, como na tradução espanhola, tomo “символизирующая” [*simboliziruiushshaia*] por “simbolizadora”. Pois se para dizer “simbólica”, haveria o adjetivo “символическая” [*simbolitcheskaia*]. E não é o caso.

²³ Em russo, “символ” [*simbol*]. Nesse momento, Vigotski indica tomar “símbolo” por sinônimo de “signo”. A definição para termos como “signo” e “símbolo” flutua bastante em diferentes teorias, mas não é comum tomá-los por sinônimos. A título de exemplo, para Peirce “símbolo” é modalidade específica de “signo”, quanto à relação do mesmo com os objetos. No “símbolo”, tal relação se estabeleceria por arbítrio, no “ícone” por analogia, e no “índice” seria por contiguidade. Nesta orientação, a palavra é exemplo de “símbolo”, signo arbitrário, por excelência. Ainda não tenho conhecimento de como seria nos estudos da linguagem russos e soviéticos aos quais Vigotski teve acesso. Porém, neste texto, o autor não dará qualquer tratamento conceitual diferenciado para o termo “símbolo”.

²⁴ Em russo “симптом” [*simptom*]. Dentre os sinônimos para tal palavra em russo temos, por exemplo, “признак” [*priznak*], “примета” [*primeta*] e “знак” [*znak*] (АБВУ, 2004/2019). Na sua acepção “признак” [*priznak*] poderíamos traduzir como “indício”. O que diminuiria a associação comum da palavra, em português, com algo que indica estados patológicos. Aqui, de fato, “sintoma” não tem tal conotação. Porém, como é um termo cognato, e como em outro momento neste texto será usado exatamente o termo “признак” [*priznak*], este será traduzido por “indício”. E manteremos “sintoma” para traduzir “симптом” [*simptom*].

²⁵ Em russo, na forma neutra, “общее понятие” [*obshshee poniatie*].

[*Terceiro indício essencial: perguntar “que é?”*]

Finalmente, o terceiro sintoma consiste no seguinte: a criança começa a perguntar o nome das coisas, isso significa que o incremento ativo do seu léxico a incita a perguntar “que é isso?” quando vê um objeto novo.²⁶ De fato, os três sintomas assinalados se referem à infância inicial, mas derivam do descobrimento mencionado por Stern.

[*Aspectos positivos na teoria de Stern*]

Que há de positivo na teoria de Stern?

Em primeiro lugar os três sintomas citados têm importância capital e nos permitem saber sempre se foi produzida ou não uma virada fundamental no desenvolvimento da linguagem infantil. Segundo, é uma teoria que esclarece mais profundamente, do ponto de vista das peculiaridades específicas do pensamento humano, o ato de formação primeira palavra inteligente²⁷ da criança, isto é, nega a índole associativa do nexó entre o signo e o significado. Terceiro, as mudanças no desenvolvimento da linguagem parecem ter caráter catastrófico, quase instantâneo.

Que há de positivo na teoria de Stern?

(1) Os três “indícios” têm importância capital

- Função simbolizadora da fala
- Incremento ativo do léxico
- Início do questionamento: “que é?”

(2) Negação da índole associativa do nexó signo-significado

(3) Destaque para as mudanças de caráter catastrófico no desenvolvimento da linguagem.

²⁶ Contudo, seria mais lógico supor o inverso. Quando aprende que ao perguntar “que é isso?” obtém o “nome” das coisas, e/ou modos de acesso a elas, isso pode ser ativamente utilizado de modo a haver incremento do léxico (ampliação do vocabulário).

²⁷ Em russo o adjetivo é “осмысленный”: [osmyslennii] “inteligente; (разумный) ponderado; (сознательный) consciente” (Lazarev, 2007/2019). Mantive “inteligente” embora, eventualmente, também possa ter a acepção de “inteligível” – que se constata em dicionário russo-inglês: “intelligible” (Lisovsky, 2005/2019). Não deixa de soar redundante, pois seria de supor que toda palavra, para ser palavra, deva ser inteligente e/ou inteligível. Contudo, isso não é exatamente algo incomum em Vigotski, nem será o que comprometa mais seriamente o curso de sua tentativa de sistematização.

Portanto, há uma série de dados significativos de que Stern, em sua teoria, captou algo real, algo que tem verdadeiramente lugar na vida da criança. Entretanto, contra essa teoria depõe a interpretação errônea dos sintomas assinalados. Tive ocasião de expor minha compreensão²⁸ ao próprio Stern e me confessou que também a ele preocupavam diversas questões desde que formulou sua teoria, isto é, desde que escreveu “Die Kindersprache” (“A fala infantil”)²⁹. Outros críticos também fizeram diversas objeções a essa teoria. Stern revisa atualmente sua teoria, mas não no sentido assinalado por mim, mas em outro do qual falarei mais tarde. Em seus últimos trabalhos encontramos as marcas dessa revisão.

[*Que dizer contra a teoria de Stern*]

Que dizer contra essa teoria? Para mim há alguns fatos de importância capital que devem ser tratados com mais precisão a fim de preparar o terreno para a solução correta de dito problema.

[*Primeiro: quanto à formação precoce do “conceito geral”*]

Primeiro, é inconcebível que uma criança de um ano ou de um ano e três meses esteja tão desenvolvida intelectualmente para fazer por si mesma uma descoberta tão fundamental sobre a relação entre signo e significado e formar para si o primeiro conceito geral, que ela seja um teórico capaz de fazer uma generalização tão importante como a de que cada objeto possui seu próprio nome. O que Stern afirma é a essência da fala. Não devemos esquecer que para nós, os adultos, o sentido da fala radica em que cada coisa tem denominação própria. Torna-se difícil admitir que uma criança de um ano e meio possa descobrir o sentido³⁰ da fala. É uma suposição que não condiz

²⁸ Em russo “соображение” [soobrajenie]: “(понимание) compreensão f, capacidade de pensar; (суждение, предположение) consideração f; (размышление) reflexão f; (расчеты) razão f, motivo m” (Lazarev, 2007/2019).

²⁹ Na verdade essa obra não consta como de autoria individual de Wilhelm Stern (1871-1938). E sim como em coautoria deste com Clara Stern (1877-1945): Stern, C., & Stern, W. (1907). **Die Kindersprache**. Leipzig: Barth. Ainda não tive acesso a um exemplar dessa obra. Mas não é item raro, está disponível para empréstimo em bibliotecas físicas internacionais e para compra em diferentes livrarias online. Desconheço tradução ao português.

³⁰ Em russo, “смысл” [smisl] “м sentido m, significado m, significação f; senso m; (цель, ос-нование) sentido m; razão de ser” (Lazarev, 2007/2020).

com o nível de desenvolvimento intelectual da criança que nem sequer pode descobrir o mecanismo de abrir uma caixa de fósforos, que tanto contradiz seu pensamento sincrético.

W. Stern reconhece que esta objeção seja a mais justa.

[*Segundo: quanto à compreensão da natureza lógica da fala*]

Segundo, as investigações experimentais demonstram que não só a criança de um ano e meio não pode descobrir a natureza lógica da fala, como nem mesmo um escolar está em condições de compreender o que significa a palavra e que significa o nexo entre o objeto e a palavra; ademais, há também muitos adultos, {323:} sobretudo os atrasados em seu desenvolvimento cultural, que não chegam a compreendê-lo em toda sua vida.

Como demonstraram experimentos de J. Piaget³¹, H. Wallon³² e outros, a criança, às vezes também na idade escolar, não compreende o caráter convencional da fala, mas considera o nome do objeto como seu atributo determinado. Por exemplo, se perguntamos a uma criança de três anos por que chamamos a vaca de vaca, responderá: “Porque tem chifres”, ou então “Porque dá leite”. Isto é, à pergunta sobre a causa da denominação a criança jamais nos responderá que se trata de um nome simplesmente, que as pessoas inventaram essa denominação convencional³³. Buscará sempre a explicação do nome

³¹ Jean Piaget (1896–1980) “Psicólogo e epistemólogo suíço: seu trabalho teórico e de pesquisa sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo em crianças foi enormemente influente (ver teoria piagetiana); ele também propôs uma teoria do desenvolvimento moral (ver, e.g., o estágio autônomo) e foi um proponente central da perspectiva teórica conhecida como construtivismo” (VandenBos, 2015, p. 1186 – tradução nossa). Vigotski menciona tal autor em vários estudos e produziu trabalho intitulado “A linguagem e o pensamento na teoria de Piaget”. (Vigotski, 1932/1934; 1932/2001; 1932/2007).

³² Henry Wallon (1879–1962): médico, psicólogo, educador e militante comunista francês. Até onde tenho conhecimento, Vigotski poucas vezes o menciona em seus trabalhos e não apresenta estudo específico sobre sua obra, como o faz para Piaget, Gesell, Thorndike, Köhler, Bühler e Stern, por exemplo. Há trabalhos importantes de Wallon só foram publicados após a morte de Vigotski, como “A evolução psicológica da criança” de 1941; “Do ato ao pensamento”, de 1942; e “As origens do pensamento na infância”, de 1945.

³³ Nesse momento, Vigotski não enfatiza que, para o pesquisador, a pergunta se foca mais no significado de “chamar” que no de “vaca”. Pois o que deseja avaliar é se a criança sabe ou não o que significa o “ato de denominar”. Também está em jogo o desenvolvimento do uso das relações causais que se solicita com “por que?”. Mas o significado de “chamar” é o avaliado. E não se pergunta à criança “por que as pessoas aprendem a chamar as coisas assim?”. Talvez ela ainda não pudesse responder “porque alguém as ensina”? Assim, avalia-se a resposta à pergunta sobre “vaca” como fosse sobre “chamar”. A partir de uma pergunta

nas propriedades do próprio objeto: o arenque se chama assim por ser salgado ou então porque nada no mar; a vaca se chama vaca porque dá leite; e o bezerro se chama assim porque ainda é pequeno e não dá leite.

Um teste feito com crianças de idade pré-escolar consistia em nomear uma série de objetos e perguntar depois a razão de se chamarem assim, se se tratava de um nome convencional, se se devia ao som, etc. O sentido das respostas vinha a ser o seguinte: se chama assim por suas propriedades. A criança de idade inicial³⁴ se baseia sempre nas propriedades das coisas. Por esse motivo, Wallon foi o primeiro a dizer que também mais tarde a criança não compreende este convencionalismo, mas conserva uma representação sobre a palavra como um dos atributos das coisas, uma de suas propriedades.³⁵

Piaget e outros autores compartilham essa opinião.

que a criança pode entender como “que um animal precisa ter para ser chamado de ‘vaca’?”. Pois a criança não chega a ser confrontada claramente com aquilo que o pesquisador deseja saber, ou seja: como a criança concebe o ato de chamar algo por tal ou qual nome. Isso nada prova sobre a criança não saber a diferença entre que são “as coisas” e que são “as palavras pelas quais são chamadas”.

³⁴ O termo composto russo aqui traduzido por “idade inicial” é “ранний возраст” [rannii vozrast]. Refere-se ao período, ou “idade psicológica”, que em outros trabalhos Vigotski denomina “infância inicial” – “раннее детство” [rannee detstvo] (Vigotski, 1933/1984; Vygotski, 1933/2006; Vygotsky, 1933/1998) – ver também a nota “1”, p. 6, nesta tradução.

³⁵ Cabe interpretar o que, na linguagem dos pesquisadores, significa para a criança um “atributo” ou “propriedade”. Pois não é usual que se perguntar a uma criança pequena que vem a ser o objeto “como tal” (substantivo) e seus “atributos” (adjetivos). Um “atributo” de objeto que ela sabe ter nome, é o de ser “nomeável”, mas não o de “autonomear-se”. Ao ser “nomeável” se supõe alguém que o nomeie. O que, se penso corretamente, leva mais a uma hipótese do tipo “tem esse nome porque me falaram”. Mas o pesquisador pergunta “quem lhe disse que se chama assim”? Também seria de estudar o modo pelo qual outros “atributos” e “propriedades” além do “nome” vêm a ser atribuídos pela criança a um dado objeto (coisa, processo, ação, movimento, sentimento, etc.). Posto que, da vida social na qual a criança está imersa o que é passível constatar é que a regra seja as pessoas darem nome ao que existe. E se torna “próprio” de tudo que existe, em seu meio social, que nomes lhe sejam dados. Esse é um fato com o qual nos deparamos na infância e com o qual continuamos a nos deparar: damos nome até para o que não temos como saber como se chama: “aquela coisa”, “alguma coisa”, “aquilo”, “isso”... Extrapoler disso para que a criança “formula uma concepção mítica de que é próprio dos objetos que tenham um nome ‘mesmo que ninguém o tenha assim estabelecido”, parece ser supor processos complexos que à criança pequena ainda não são acessíveis. Como se os pesquisadores “adultizassem” a criança involuntariamente. Vigotski o critica em Stern, mas aceita e faz coro quando supostamente o vê em Piaget e Wallon. O que ainda não posso afirmar se está neles exatamente de tal modo. Em Wallon, pelo menos, encontramos uma posição crítica frente a tal postura anticientífica (ver Wallon 1941/1968a; 1941/1968b).

H. Wallon recorda a famosa anedota linguística de W. Humboldt³⁶ (fatos análogos, diga-se de passagem, foram publicados por linguistas de diversos países durante a guerra de 1914). A anedota é a seguinte: um soldado russo reflete sobre o porquê de a água se chamar Wasser em alemão, de outra maneira em francês e em inglês. “Já que água é água e não Wasser”. O soldado considera que o nome russo da água é o correto e todos os demais são errôneos. Para Humboldt (e também para mim) trata-se de um indício³⁷, um sintoma, fundamental de que o nome do objeto se funde tão estreitamente com ele que se torna inclusive difícil imaginar que possa se chamar de outro modo.³⁸

Vemos, portanto, que os experimentos demonstram também que a criança dessa idade não faz tal “descoberta”.

Não vou expor todas as objeções que suscita a teoria de Stern, assinalarei tão somente que a análise experimental das primeiras perguntas infantis demonstrou que a criança jamais pergunta o nome dos objetos, mas se interessa por conhecer o uso ou o sentido das coisas”.

Creio que o defeito principal da teoria de Stern consiste em que comete um determinado erro lógico chamado “petitio principii”³⁹, o

³⁶ Wilhelm von Humboldt (1767-1835): linguista prussiano (alemão). Vigotski eventualmente menciona tal autor em outros estudos, seja diretamente seja pela via dos estudos de Aleksandr Afanasievitch Potebniia (1835-1891), filósofo e estudioso da língua e literatura russa.

³⁷ Em russo, “признак” [*priznak*] “м indício m, sinal m; (след) vestígio m; (симптом) sintoma m” (Lazarev, 2007/2019). Embora tal palavra possa ser sinônimo de “симптом” [*simptom*], cognata em relação ao português “sintoma”, minha opção é traduzir por “indício”. Do contrário num mesmo período, teríamos “trata-se de um indício, um indício”. A opção por dizer o mesmo com sinônimos é recurso estilístico muito comum, até mesmo útil na prática de falar para um público diversificado. Ver também a nota “24”, p. 12, nesta tradução.

³⁸ Mais uma vez, isso nada prova sobre haver “incapacidade de diferenciar a palavra daquilo a que ela se refere”. Trata-se de uma anedota. Possivelmente em torno de antipatias étnicas entre povos em guerra. Se foi criada por russos, pode indicar que algo tão importante quanto a água não se vai nomear em alemão, inglês ou francês. Se foi criada por alemães pode indicar zombaria para com suposta “ignorância” e/ou “pensamento primitivo” dos soldados inimigos. Nada da situação social antropológica é levado em conta. O autor toma uma narrativa folclórica como “prova científica” de algo que não se sustenta. Isto é, de que tais pessoas não saibam diferenciar objeto e palavra que o designa. Se, de fato, o soldado não soubesse que o líquido que se pode chamar em russo de “вода” [*vodá*] também se chama “Wasser”, em alemão, a frase posta em sua boca sequer poderia ser formulada.

³⁹ “Petição de princípio (lat. *Petitio principii*). É a conhecidíssima *falácia* (v.), já analisada por Aristóteles (*Top.*, VIII, 13, 162 b; *El. sof.*, 5, 167 b; *An.pr.*, II, 16, 64 b), que consiste em

que grosseiramente podemos traduzir por “posto ao revés” ou “a carroça na frente dos bois”⁴⁰. A questão fundamental radica no seguinte: em lugar de explicar como se forma na criança o conceito geral de linguagem, se admite, já desde o princípio, que a criança o deduz⁴¹. É o mesmo erro que se cometia quando se pensava que uma língua surgia de um acordo mútuo, que as pessoas se dispersavam não mais podiam entender-se {324:}, mas depois reuniam-se e combinavam “Vamos chamar a isso assim e a isso assim”. Qual é o defeito dessa teoria? Pressupõe que o significado da língua existe antes da língua, que a representação sobre a língua a e os benefícios que ela poderia proporcionar existia antes do surgimento da língua.

W. Stern faz o mesmo. Em vez de explicar como a criança começa a compreender o nexos entre o signo e seu significado⁴², as mudanças que dito significado experimenta nas diversas estágios [stupeni] de sua vida, admite que a criança faz dita descoberta desde o princípio, é dizer, que sem dominar a fala, já domina o conceito e o significado do que é isso: a fala. Segundo dita teoria, a fala se deduz de seu conceito mas o curso real do desenvolvimento consiste em que a criança elabora determinada representação da fala no processo de sua formação.

pressupor, na demonstração, um equivalente ou sinônimo do que se quer demonstrar (cf. Pedro Hispano, *Summ. log.*, 753)” (Abbagnano, 1971/1998, p. 763).

⁴⁰ Em russo “телега впряжена впереди лошади” [telega vprajena vperedi loshadi], literalmente “a telega atrelada adiante do cavalo”. Também há a palavra “telega” em português para certo tipo de carroça. Contudo, optei por um dito popular de significado correspondente ao russo, porém mais familiar para nós – ao menos em minha região do país.

⁴¹ Aqui a questão colocada já é bem distinta com relação a que contesto nas notas “33”, p. 15, e “35”, p. 16, nesta tradução. Quanto a isso cabe-me estar de acordo com o autor: como o conceito se desenvolve, não se o pode deduzir já de início. Assim não é necessário ter o conceito de linguagem para ter linguagem. Pensar de modo distinto seria supor algo similar ao que confabulou Platão na linha da religião órfica à qual estava ligado. Sobre a nossa “alma”, antes de nascermos ter estado num “mundo das ideias” em que conhecia o “conceito perfeito” de todas as coisas. E que este no “mundo sensível”, no qual a “alma” está aprisionada ao corpo, apenas poderia ser progressivamente “lembrado”, com ajuda da filosofia.

⁴² Tal passagem dificulta nosso entendimento. Pois o autor deixa de tratar da relação “signo e objeto” (que para associacionistas seria de justaposição sensorial) e passa a falar de relação “signo e significado” abstraindo os objetos. Desse modo, sua contestação a Wilhelm e Clara Stern seria não bem por suporem que a criança “descobre” o significado de “relacionar signo e objeto”. Mas por suporem que “descobre” o significado do “significado” – ato de relacionar signo e objeto. Fosse isso que pensassem os Stern, por qual razão retirariam a relação do signo com os objetos de tal “ciência semiótica” infantil? Tanto mais quando os exemplos mostram que ela pergunta “que é isso?” e não “que isso significa?”.

E, finalmente, a teoria de Stern exclui por completo o problema do desenvolvimento da fala infantil, de seu aspecto semântico⁴³, já que se uma criança de um ano e meio fez a maior descoberta da sua vida, então para ela não resta nada a fazer, exceto as deduções necessárias.

K. Bühler⁴⁴ em um artigo brilhante, cheio de ironia, diz que Stern representa a criança e seu desenvolvimento linguístico na forma de um rentista que obtém capital, e depois vive de renda.

Stern chega a conclusões que estão em aberta contradição com todos os dados de investigações fáticas. Segundo a tese principal de seu livro “Die Kindersprache”, o desenvolvimento linguístico termina aos cinco anos; desde então só se produzem pequenas mudanças. As investigações modernas, pelo contrário, demonstram que tão somente na idade escolar se fazem possíveis diversos conceitos novos. Parece-me, que o defeito principal na concepção de Stern consiste na tentativa de deslocar o que há de mais importante no desenvolvimento para o início. A ideia central de Stern reside precisamente nisto: tudo se desenvolve como uma folha de um broto. Seguindo esse caminho, Stern chega ao personalismo⁽²⁾ e tende a deslocar o desenvolvimento ao início, isto é, situa em primeiro lugar os estágios [stadii]⁴⁵ iniciais do pensamento e defende sua relevância predomi-

⁴³ Em russo, “смысловой”: “пра do sentido; semântico” (Lazarev, 2007/2019). Tal adjetivo tem como um de seus radicais o termo “смысл” [smisl], comumente traduzido por “sentido”. Em espanhol, algumas vezes se o traduz por um termo composto como “atribuído de sentido” (p.e. Vygotski, 1933-34/2006, p. 338). O termo “semântica”, por sua vez, tradicionalmente se refere à produção de processos de significação em geral. E à produção de “significado”, mais especificamente. Embora em determinados trabalhos Vygotski distinga e relacione “sentido” e “significado” (Vygotski, 1932/1982; 1932/1991; 1932/1996; 1934; 1934/2001b; 1934/2007b; 1932/1982; 1932/1991; 1932/1996), para todos os efeitos, assumo que “semântico” aqui diga respeito a ambos os aspectos da significação. Por vezes, Vygotski também se vale do adjetivo “семантический” [semanticheskii], que também se traduz por “semântico”. Neste trabalho tal palavra não é utilizada. Opto por manter “semântico” tal como na fonte espanhola utilizada.

⁴⁴ Karl Bühler (1870–1963) “Fisiologista e psicólogo alemão: conhecido por desenvolver uma abordagem baseada-em-signos à psicologia e uma entrevista clínica técnica que antecipou a entrevista estruturada; casado com Charlotte Malachowski Bühler” (VandenBos, 2015, p. 1175 – tradução nossa). Vygotski menciona tal autor em vários estudos e produziu trabalho intitulado “Introdução à versão russa do livro de K. Bühler ‘Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança’” (Vygotski, 1930/1982; 1930/1998; Vygotski 1930/1991).

⁴⁵ O substantivo russo aqui traduzido por “estágios” é “стадии” [stadii], plural de “стадия” [stadiia]: “ж estádio m, estágio m; período m, fase f; (эман) etapa f” (Lazarev, 2007/2019).

nante. Também outros autores como K. Bühler e A. Gesell⁴⁶, afirmam que de fato todo o desenvolvimento infantil gira em torno dos primeiros anos de vida.

Por todas essas razões, não podemos admitir o ponto de vista de Stern. Devemos dizer que nos tempos atuais, em psicologia, já foi abandonado. No lugar disso nós temos uma série de novas teorias que passo a examinar brevemente.

[2.3 Origem da fala de pontos de vista de “novas teorias”]

[*Ponto de vista de K. Bühler*]

Para K. Bühler, o que para Stern significa um descobrimento repentino, é resultado de movimentos microscópicos, que se incrementam dia a dia e se prolonga durante vários meses. Tenta-se mostrar que se trata do descobrimento de uma formação molecular. K. Bühler defende sua teoria baseando-se em observações sobre as crianças surdas nas escolas de Viena.

[*Ponto de vista de H. Wallon*]

H. Wallon admite que a criança nesta idade faz realmente um descobrimento, admite esse “eureka” na consciência infantil. Se é casual ou não, é outra questão. Wallon considera que a descoberta da criança não é casual, entretanto. O que a criança descobre não é o conceito geral e a regra de que cada coisa possui seu próprio nome, mas apenas o modo de utilizá-la. Se a criança descobriu {325:} que algumas coisas podem ser abertas (por exemplo, se se abre a tampa de uma caixinha) tentará abrir todos os objetos, inclusive aqueles que não tenham tampa. Wallon supõe que toda a história do desenvolvimento da linguagem se baseia em que à criança se ensinou a

Neste texto duas palavras russas são traduzidas por “estágio”: “стадия” [*stadiia*] e “ступень” [*stupen'*]. Em cada caso é marcada a transliteração da palavra presente na fonte russa. Ver tb. nota “7”, p. 7, nesta tradução.

⁴⁶ Arnold L. Gesell (1880–1961) “Médico e psicólogo americano: formalizou a primeira posição profissional de psicólogo escolar nos Estados Unidos; ele estabeleceu salas de aula para educação especial, foi pioneiro na técnica com gêmeos para o estudo do impacto da aprendizagem e da hereditariedade (ver estudo de gêmeos), e fez avançar o conceito de prontidão escolar” (VandenBos, 2015, p. 1178 – tradução nossa). Vigotski menciona tal autor em vários estudos e produziu trabalho intitulado “Problema do desenvolvimento da criança na investigação de Arnold Gesell. Estudo crítico” (Vigotski, 1932).

possibilidade de dominar o objeto, de que o objeto possa ser nomeado. E como se fosse uma nova atividade com as coisas, e já que a criança a descobriu com relação a um objeto, a transfere depois também a toda uma série de outros objetos, a transfere depois também a toda uma série de outros objetos. Para Wallon, por tanto, a criança não descobre o sentido lógico, nem a relação entre o signo e o significado, mas um novo modo de jogar com os objetos, um novo modo de tratá-los.⁴⁷

[*Ponto de vista de K. Koffka*]

Para Koffka⁴⁸ e toda a psicologia estrutural⁴⁹, a primeira descoberta da criança é um ato estrutural. A criança descobre uma estrutura peculiar “objeto-nome” de modo semelhante a como o macaco descobre a função do bastão na situação em que o fruto está longe e pode consegui-lo apenas com ajuda dele. Agora a teoria de Koffka se funde com a teoria de Wallon.

[*Bühler, K. Koffka e Wallon em relação a Stern*]

As teorias de Bühler, Koffka e Wallon correspondem mais aos fatos que a teoria de Stern, porque são produto da crítica desta teoria, entretanto, todas elas encerram em si o mesmo defeito que a teoria de Stern. Defeito que procede da teoria associacionista, isto é, a suposição de que tudo aqui ocorre de uma vez por todas: a criança descobre a estrutura, o modo de manejar os objetos, descobre aquilo que em

⁴⁷ A interpretação aqui atribuída por Vigotski a Wallon, quanto à “descoberta” feita pela criança, é mais plausível do que a atribuída a Stern. Pois tem uma ênfase mais funcional e pragmática do que racional e intuitiva. Para todos os fins está em jogo o que os marxistas consideram como a principal luta no campo da história do pensamento filosófico. Aquela entre o idealismo e o materialismo.

⁴⁸ Kurt Koffka (1886–1941) “Psicólogo alemão: um dos fundadores e principais porta-vozes da psicologia da Gestalt; após sua transferência aos Estados Unidos, tornou-se a principal influência no desenvolvimento da visão holística de James J. Gibson sobre a percepção” (VandenBos, 2015, p. 1182 – tradução nossa). Vigotski menciona tal autor em diferentes trabalhos e produziu trabalho intitulado “Sobre o artigo de Koffka ‘A introspecção e o método da psicologia’”. Vigotski, L. S. (Vigotski, 1926/1982; 1926/1998; Vygotski, 1926/1991).

⁴⁹ O termo russo composto aqui traduzido por “psicologia estrutural” é “структурная психология” [strukturnaia psikhologuiia]. Termo com o qual Vigotski usualmente designa a chamada “psicologia da Gestalt”, indicando sua opção por traduzir Gestalt por seu significado conceitual mais literal: “estrutura”.

relação com o significado destas palavras não está sujeito a nenhuma mudança no desenvolvimento.

Portanto, embora essas teorias suavizem o intelectualismo da teoria de Stern e critiquem sua tese idealista mais importante – que a fala deriva do conceito dessa fala – elas, em relação com a origem da fala cometem o mesmo erro que Stern. Já que admitem a invariabilidade no surgimento e desenvolvimento das palavras infantis. Tentaremos demonstrar brevemente o mais fundamental na teoria contemporânea sobre o momento do nascimento da fala com a finalidade de assinalar os pontos centrais da crise do primeiro ano.

[3 Origem da fala do ponto de vista da “teoria moderna”]

Começarei pelos fatos. A pessoa que observar atentamente o nascimento da fala infantil não poderá subestimar um período importante em seu desenvolvimento que se converteu no objeto de estudo na última década e está pouco tratado ainda nos manuais. Apesar disso, tem uma grande importância para entender o desenvolvimento da fala da criança.

Até agora temos falado dos períodos no desenvolvimento da fala infantil, temos tentado determinar que no primeiro ano quando a criança não possui uma língua, no verdadeiro sentido da palavra, a própria situação social de desenvolvimento suscita nela uma necessidade muito grande, complexa, múltipla, de comunicação com os adultos. Como o bebê não sabe andar, não pode nem aproximar nem afastar o objeto, há de atuar através de outros. Nenhuma outra idade infantil exige tão grande número de formas de colaboração, mesmo que elementares, como o primeiro ano. As ações através de outros são a forma fundamental de atividade da criança. Esta idade se caracteriza pelo fato de que a criança está privada do meio mais fundamental de comunicação: a fala. Nisso precisamente radica uma contradição muito peculiar no desenvolvimento do bebê. A criança cria uma série de substitutos para a fala. Temos nos referido já aos gestos que surgem na criança e levam ao gesto indicador, tão importante do ponto de vista do desenvolvimento da fala. Por meio deles se estabelece a comunicação com os que estão ao seu redor.

Temos indicado uma série de formas que substituem a fala, isto é, de meios de comunicação, que sem ser verbais, constituem certo

estágio [*stupen'*] preparatório para o desenvolvimento da fala. Depois falamos sobre o desenvolvimento da fala na infância inicial quando a criança assimila, no fundamental, a fala dos adultos. Entre o primeiro período, denominado “sem fala” no desenvolvimento da criança e o segundo, quando na criança se configuram os conhecimentos básicos da língua materna, existe outro período de desenvolvimento que W. Eliasberg⁵⁰ propôs denominar como fala autônoma infantil⁵¹ (W. Eliasberg, 1928). Eliasberg disse que a criança, antes de começar a falar em nossa língua nos impõe a língua dela. Este período, precisamente, nos ajuda a compreender como se passa do período não-linguístico, no qual a criança apenas balbucia, ao período linguístico, em que domina a fala no sentido próprio da palavra. A passagem do período não-linguístico ao linguístico do desenvolvimento se efetua por meio da fala autônoma infantil.

Como é tal período? A fim de responder melhor à pergunta, devemos esclarecer em poucas palavras a história desta questão e a história da introdução desse conceito na ciência.

[3.1 Descrição de Darwin para “fala autônoma infantil”]

Por estranho que pareça, o primeiro a descobrir a fala autônoma infantil, compreender e valorar sua enorme importância foi Charles Darwin (1881)⁵². Alguém que não se ocupava diretamente do

⁵⁰ Deve tratar-se de Wladimir Eliasberg (1887-1969): psiquiatra e psicoterapeuta alemão posteriormente radicado nos Estados Unidos.

⁵¹ Em russo, “автономная детская речь” [*avtonomnaia detskaia retch'*]. Tradução para “autonomische Kindersprache” em trabalho de Eliasberg (1928) mencionado na bibliografia da edição russa. Como coloca D. B. Elkonin na nota “3” da edição russa (p. 59, nesta tradução), o termo não é o mais adequado, pois tal fala não é realmente “autônoma”. Nem com relação à estrutura da fala socialmente convencionada da qual se valem as pessoas mais experientes com quem a criança convive. Nem com relação ao que pode ser objeto de denominação por suas primeiras palavras, já que isso depende do acesso que seja possibilitado ou restringido por toda sociedade com suas profundas desigualdades.

⁵² Tal como compilado por editores do Tomo IV, a citação se refere à publicação russa “Наблюдения над жизнью ребёнка” [*Nabliudeniia nad jizn'iu rebionka*] – “Observações sobre a vida da criança” (Darwin, 1881). Contudo, até o momento, não localizei título parecido nas obras do próprio naturalista inglês. De sua autoria encontra-se publicação sobre o desenvolvimento da criança que não menciona tal modalidade de fala (Darwin, 1877/2010). Estudiosas das contribuições do autor ao estudo da criança destacam que menções a seu “neto” aparecem em textos anônimos publicados em jornais satíricos (Lorch e Hellal, 2010). Consultando base de dados online do “Darwin Correspondence Project” da Universidade de Cambridge, até agora nada obtive que se aproxime do relatado. Também ainda não foi possível ter acesso à referida publicação russa, que teria apenas 24 páginas. Cabe considerar

desenvolvimento da criança, mas sendo um observador genial foi capaz de perceber, ao observar o desenvolvimento de seu neto⁵³, de que a criança, antes de passar ao período verbal, falava uma língua peculiar.

[*Primeira peculiaridade da língua autônoma infantil*]

A peculiaridade consistia, por *primeiro*, na composição fônica das palavras utilizadas pela criança se diferencia radicalmente da composição fônica⁵⁴ de nossas palavras. Esta fala quanto ao seu aspeto motora, isto é, articulatório, fonético⁵⁵, não coincide com nossa fala. Se trata habitualmente de palavras como “pu-fu”, “bo-bo”⁵⁶, e às vezes fragmentos de nossas palavras. Estas são palavras que por sua forma sonora⁵⁷, externa, diferenciam-se das palavras de nossa língua. Às vezes se parecem com nossas palavras, às vezes se diferenciam delas, às vezes se parecem com nossas palavras deformadas.

que a datação de referências no interior do texto devem ter sido inseridas pelos editores. Já que Vigotski proferia conferência e, provavelmente, não marcava oralmente o ano de publicação das obras citadas. Por fim, nem para todos os autores citados há referências. Porém, ainda entendo o que mais relevante seja confrontar as menções aos episódios com a razão dialógica e nossas experiências. Alguns episódios são mais verossímeis, outros menos, mas nada é estritamente “absurdo” frente à razão e à experiência.

⁵³ Em russo: “внук” [vnuκ] “м neto m; мн внуки (потомки) descendentes mpl” (Lazarev, 2007/2019).

⁵⁴ Em russo, “звуковая” [zvukovaia] feminino de “звуковой” [zvukovoi]: “прл sonoro; (производимый звучанием) sónico, fónico; лнгв fonético” (Lazarev, 2007/2019). Em russo, “звуковая” [zvukovaia] plural de de “звуковой” [zvukovoi]: “прл sonoro; (производимый звучанием) sónico, fónico; лнгв fonético” (Lazarev, 2007/2019). A tradução espanhola procede de modo indiscriminado. Opto por “fónico” porque reservarei “fonético” para as situações em que o autor se vale do termo “фонетический” [fonetitcheskii], por serem cognatos. Já o substantivo “fonética” indicando área específica de estudo, não é mencionado nesse trabalho de Vigotski. Em russo seria “ф фонетика [fonetika]” (Lazarev, 2017/2019). Sobre o duplo aspecto, “fonético” e “semântico” da fala, ver p. 33-34, nesta tradução.

⁵⁵ O adjetivo russo aqui traduzido por “fonético” é “фонетическое” [fonetitcheskoe], neutro de “фонетический” [fonetitcheskii] “прл fonético, de fonética - фонетическая транскрипция” (Lazarev, 2007/2019).

⁵⁶ Em russo, “пу-фу” [pu-fu] e “бо-бо” [bo-bo]. Embora a transliteração por si só não possa garantir a quem lê a sonoridade exata, reproduzirei as sílabas de acordo com a fonte russa e não com a espanhola, que faz modificações.

⁵⁷ O termo russo aqui traduzido por “sonora” é “звучащая” [zvutchashshaia] feminino de “звучащий” [zvutchashshii]: “sonoro” (Lazarev, 2007/2019). Palavra similar, mas diferente de “звуковая” [zvukovaia], feminino de “звуковой” [zvukovoi]. Ver nota “54”.

A segunda peculiaridade, das mais essenciais e importantes, que atraiu a atenção de Darwin foi o fato de que as palavras da fala autônoma *se diferenciam das nossas também por seu significado*. O exemplo dado por ele é citado com frequência nos manuais. Darwin observou que seu neto, certa vez, ao avistar um pato⁵⁸, flutuando num pequeno lago⁵⁹, ou imitando quer os seus sons, quer seu nome, dado pelos adultos, começou a chamá-lo de “ua”⁶⁰. Este som era produzido pela criança sempre que ela via o pato junto ao pequeno lago, flutuando sobre a água. Mais tarde, o menino começou a denominar com esse mesmo som também o leite, derramado na mesa, todo líquido. O vinho em copo, até mesmo o leite em uma garrafinha. Pelo visto, transferia essa denominação porque ali havia água, líquido. Certa vez, a criança brincava com moedas antigas com efígie de aves. Ela começou a chamá-las também de “ua”. Finalmente, todos os objetos circulares brilhantes, recordando moedas (botõezinhos, medalhas) começaram a ser denominados “ua”.

Se tivéssemos anotado os significados da palavra “ua” para a criança, encontraríamos algum significado inicial do qual derivam todos os restantes (pato na água). Esse significado quase sempre é um significado muito complicado. Ele não se divide em qualidades separadas, como os significados de palavras separadas. Tal significado representa um quadro integral.

Do significado inicial a criança passa a uma série de outros significados, os quais derivam das partes isoladas do quadro. A partir da água, começou a chamar assim a uma poça, a todo líquido, posteriormente a uma garrafa. A partir do pato, começou a denominar moedas com a efígie de água, e destas, botões, medalhas, e assim por diante.

Podemos citar numerosos exemplos do significado que tem a palavra autônoma “pu-fu”⁶¹; esta significa garrafa com iodo, o próprio

⁵⁸ Em russo, “утка” [utka]: “ж pato m; (самка) pata f; прн (газетная) balão m, boato falso sensacional; патрнха f, мед (сосуд) arrastadeira f; папагайо m” (Lazarev, 2007/2020).

⁵⁹ Em russo, “пруд” [prud]: “м lago pequeno, tanque m, (запруда) açude m” (Lazarev, 2007/2020).

⁶⁰ Em russo “ya” [ua]. A princípio, supus que pudesse ser ainda uma abreviação de “water” por “wa” [uó], em inglês, língua de Darwin. Contudo, não encontrei, até o momento, qualquer material do autor que traga o exemplo aqui mencionado.

⁶¹ É possível que Vigotski aqui esteja se referindo às observações feitas de sua própria filha mais nova, Assia. Ver “Anexo 1”, p. 69-70, nesta tradução.

iodo, a garrafa que produz o assobio ao soprar nela, o cigarro que é causa de que o fumante expire fumaça, o tabaco, o processo de apagar, porque nestes casos também há que soprar, etc. A palavra, seu significado abarca todo um complexo de coisas, as quais para nós de modo algum podem ser significadas por uma única palavra. Estas palavras quanto ao aspecto de seu significado não coincidem com nossas palavras, nenhuma delas pode ser inteiramente traduzida à nossa língua.

Significados [referências objetais] da palavra autônoma “pu-fu”

- “pu-fu” referencia “garrafa com iodo”
- “pu-fu” referencia “o próprio iodo”
- “pu-fu” referencia “garrafa que produz o assobio ao soprar nela”
- “pu-fu” referencia “cigarro”
{que é causa de que o fumante expire fumaça}
- “pu-fu” referencia “tabaco” e o processo de apagar [o cigarro]
{porque nesses casos também há que soprar...}
- (etc.)

Com a fala autônoma jamais ocorre que a criança saiba dizer *iodo*, *garrafa*, *cigarro*, que saiba não só falar como diferenciar afinidades entre os objetos (iodo, garrafa, etc.), mas apenas por capricho continue dizendo “pu-fu”. Na realidade, para a criança estão inacessíveis tanto nossas palavras, quanto nossos conceitos.

Nós ainda retornaremos à análise dos significados infantis. Agora nos limitaremos ao estabelecimento desses fatos. Todos agora concordarão com que o significado dessas palavras é construído de modo diferente do que para nós.

Portanto, temos encontrado dois traços que destacam a fala infantil autônoma no curso geral do desenvolvimento da língua da criança. A primeira diferença reside na estruturação⁶² *fonética* da fala infantil; e a segunda no *aspecto semântico* da fala infantil.

⁶² Em russo “строение” [stroenie]: “с (постройка) construção f; (здание) edifício m; (структура) estrutura f; textura f” (Lazarev, 2007/2019). Como em Vigotski também é comum encontrarmos o termo cognato “структура” [struktura], tenho optado por traduzir “строение” [stroenie] por “estruturação” visto que o radical “_ние” [_nie] indica “ação”, via

Disso deriva a terceira peculiaridade da fala infantil autônoma, tão justamente valorada por Darwin; se esta fala em suas relações fonética⁶³ e semântica se diferencia da nossa, então a comunicação com ajuda de tal fala deve diferenciar-se muito da comunicação com ajuda da nossa fala. A comunicação só é possível entre a criança e as pessoas que compreendem o significado de suas palavras. Acaso não é certo que se não conhecêssemos toda história da palavra “ua” não compreenderíamos o que ela significava para o neto de Darwin?

Esta não é uma comunicação que seja possível com todas as pessoas, tal como nós nos relacionamos com ajuda de nossas palavras. Tal comunicação só é possível com pessoas que conheçam o código da fala infantil. {328:} Por isso, os cientistas alemães, durante muito tempo, denominaram essa língua desdenhosamente como *Ammensprache*⁶⁴. Isto é, a língua das amas de leite, das enfermeiras, a qual, como pensavam os investigadores, os adultos artificialmente criavam para as crianças e distinguia-se por ser compreendida apenas pelas pessoas que educavam tais crianças.

Os adultos, esforçando-se por se adaptar à língua infantil, deformam, às vezes, as palavras usuais que procuram ensinar à criança.

de regra. Porém, não se trata de uma opção obrigatória. Muitas vezes, em traduções de Vigotski ao português, espanhol, inglês, ao nos depararmos com o termo “estrutura”/“estructura”/“structure”, isso poderá ser tradução tanto de “строение” [*stroenie*] quanto de “структура” [*struktura*].

⁶³ O adjetivo russo aqui traduzido por “fonético” é “звуковое”, neutro de “звуковой” [*zvu-kovoi*]: “гласн. sonoro; (производимый звуанием) sónico, fónico; лнгв. fonético” (Lazarev, 2007/2019). Por vezes, Vigotski também se refere ao aspecto “sonoro” da fala como “fásico”, do ponto de vista de quem fala, estritamente (cf. Vigotski, 1932/1982; 1932/1996; Vygotski, 1932/1996). O que se coloca como ato de produção dos movimentos do aparelho fonador necessários para falar. Talvez o aspecto “fonético” também possa ser compreendido como relativo ao discernimento dos fonemas por parte de quem ouve, o que não envolve aspecto fásico de sua parte. Será necessário estabelecer melhor tal terminologia do ponto de vista das ciências da linguagem e sua nomenclatura em língua portuguesa.

⁶⁴ Pelo “Lexikon für Psychologie und Pädagogik” o termo refere-se ao processo em inglês denominado “baby talk” (2020) – ver: <https://lexikon.stangl.eu/3059/ammensprache/>. “Baby talk”, por sua vez, não se refere à “fala dos bebês”, mas à forma pela qual adultos conversam com eles, de maneira supostamente “infantil”. O tom de “desdém” mencionado por Vigotski, pode trazer marcas de preconceito de classe. Pois em famílias afetadas por ideologia aristocrática, poderia haver quem desejasse negar que seus filhos “falassem errado”, exceto sob influência de “empregados” que cuidavam deles. Ver nota “65”, p. 28.

Quando uma babá⁶⁵ diz “bo-bo” em vez de “dói”,⁶⁶ Encontramo-nos, está claro, com uma deformação da fala que os adultos cometem em sua comunicação com a criança. Com relação às crianças da idade posterior nós sempre cometemos outro erro: uma vez que, em comparação conosco, ainda são pequenas, parece-nos que também os objetos devem lhe parecer pequenos. Por isso, para crianças mais novas nós dizemos “casinha”⁶⁷, designando um arranha-céu; dizemos “cavalinho”⁶⁸, designando um cavalo grande.⁶⁹ Negligenciamos que uma casa e um cavalo grandes hão de lhe parecer enormes e que seria mais oportuno dizer “casarão” e “cavalão”. Tais alterações da realidade⁷⁰ existem e seria incorreto atribuir tudo na língua infantil autônoma às amas-de-leite e às enfermeiras. É um fato que a criança, antes de dominar nossa articulação e fonética, domina certos rudimentos de palavras e rudimentos de significados não coincidentes com os nossos.

Inclusive se soubéssemos compreender o significado das palavras infantis, o entenderíamos tão só em uma situação concreta. Se a criança diz “ua” pode referir-se a um botão, ao leite, ao pato na água, a uma moeda. Não sabemos a que se refere. Mas se durante o passeio pelo parque grita “ua” e tende a ir adiante, significa que quer que a

⁶⁵ Em russo, “няня” [niana]: “ж аia f, ama-seca f; пajem f bras; (санитарка) auxiliar de enfermeira; (уборщица) servente f; empregada de limpeza port” (Lazarev, 201/2019); e também “няня ж 1) nanny, nursemaid; nurse 2) разг (санитарка) nurse's aid” (АВВУУ, 2004/2019). Opto por “babá”, por “niana” ter morfologia próxima à de “nanny”; e por “ama-seca” ser um tanto anacrônico em português brasileiro.

⁶⁶ Aqui ocorre uma proximidade sonora em russo que não se pode transpor ao português, pois as palavras seriam “бо-бо” [bo-bo] e “больно” [bol’no]. A primeira sílaba da palavra convencional para língua russa é repetida na “baby-talk”. Em dicionário russo-português, “больно” [bol’no]: “нрч terrivelmente; (слишком) mal” (Lazarev, 2007/2019); em dicionário russo-inglês, “больно” [bol’no]: “1. нареч. 1) painfully, badly; hard (сильно) 2) разг. (очень) very, mighty, badly, a bit too он больно хитер — he is a bit too cunning 2. предик.; безл. it is painful” (АВВУУ, 2014/2019).

⁶⁷ Em russo: “домик” [domik]: “м casinha f, casita f” (Lazarev, 2007/2019).

⁶⁸ Em russo: “лошадка” [loshadka]: “ж умниш cavalinho m; (изрушка) cavalinho m (brinquedo) - играть в лошадки” (Lazarev, 2007/2020).

⁶⁹ Em russo, “лошадь” [loshad’]: “ж cavalo m; cavalgar vi” (Lazarev, 2007/2019).

⁷⁰ O autor diz “alterações da realidade” de modo impreciso. A rigor, são alterações das formas linguísticas comumente utilizadas para nos referirmos à realidade, não da própria realidade ou do modo de percebê-la. Dizer “cavalinho” não faz a criança vê-lo menor do que ao dizer “cavalo”. A fala pode conduzir a focar diferentes aspectos quanto ao que priorizaremos perceber ou deixar de perceber da realidade, mas não à sua efetiva alteração.

levem ao pequeno lago; se diz “ua” em casa significa que quer brincar com os botões.⁷¹

A comunicação com crianças neste período é possível apenas em situações concretas. A palavra pode ser utilizada na comunicação só quando o objeto encontra-se à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se torna compreensível.

Vemos que as dificuldades de compreensão são muito grandes. No meu entendimento, *uma das hipóteses mais válidas é a que demonstra⁷² que todas as manifestações hipobúlicas da criança derivam das dificuldades de compreensão recíproca.*

Isso significa que encontramos a terceira peculiaridade da fala autônoma: ela admite comunicação, mas em formas distintas e caráter distinto, com relação àquela comunicação que se tornará possível para a criança mais tarde.

[Quarta peculiaridade da língua autônoma infantil]

E, por fim, a última peculiaridade, a quarta das peculiaridades básicas, distintivas da língua autônoma consiste em que a relação entre as palavras isoladas também é sumamente peculiar. Esta língua é frequentemente agramatical, não tem um modo material de unir palavras isoladas e significados em uma fala conexa (nós realizamos isso com ajuda da sintaxe e da etimologia). Aqui predominam leis completamente distintas de ligação e união de palavras – leis de união de interjeições que transmutam {329;} entre si e recordam uma série de exclamações incoerentes que utilizamos às vezes em intenso afeto e agitação.

⁷¹ Logo em seguida, o autor dirá ser necessário considerar o contexto “concreto”, isto é, a situação sensorial imediatamente tangível. Assim, deve-se reconhecer que apenas o fato de a criança estar em casa e dizer “uá” não bastaria para alguém saber o que ela “quer”. Primeiro, porque a palavra-frase não poderia “antecipar um desejo” se o objeto não estivesse presente. Depois, porque num mesmo campo visual poderia haver outros objetos que ela designa por “ua” – moedas, medalhas, garrafas, água... E para esse alguém estabelecer referência mais definida, precisaria atentar para outros aspectos. Como para onde ela dirige o olhar, qual a posição do seu corpo em relação aos objetos no ambiente, se estende a mão em direção a algo, e assim por diante. A complementariedade entre aspectos “simpráticos” e “sinsemânticos” no estabelecimento da função da palavra nesse momento do desenvolvimento, é tratada por Luria em suas “últimas conferências” (cf. Luria, 1979; 1979/1986).

⁷² Há um erro lógico, pois uma “hipótese” não pode “comprovar”, apenas supor. Ao contrário a hipótese é que demanda comprovação. Entretanto, a construção em russo é mesmo com o substantivo “гипотеза” [guipoteza]: “ж hipótese f” (Lazarev, 2007/2019); e o com o verbo “доказывать” [dokazivat’] “сов provar vt; dar prova de; demonstrar vt” (idem).

[*Achados de Darwin foram pouco valorizados*]

Tais são as quatro peculiaridades básicas que encontramos ao estudar a fala infantil autônoma. Estimo que elas todas foram mais ou menos claramente reconhecidas por Darwin, que por primeiro as descreveu na fala de seu neto. A despeito de que ter sido o próprio Darwin quem fez tais observações, o certo é que não foram avaliadas nem compreendidas. Citaram-se muitos materiais de suas observações, mas ninguém as generalizou nem compreendeu que se tratava de um período peculiar no desenvolvimento da fala infantil. Por isso, a teoria sobre a fala infantil depois da publicação do artigo darwiniano, está um tanto estacionada. Ainda que uma série de pesquisadores tenha registrado com precisão as primeiras palavras infantis e acumulado muito material fático, caracterizando a fala autônoma, ninguém compreendeu que se tratava de um período especial no desenvolvimento da fala infantil.

[3.2 Observações de K. Stumpf]

As observações do conhecido cientista alemão K. Stumpf⁷³ impulsionaram o estudo dessa questão. Ele conduziu observações sobre sua própria criança, que se desenvolvia de modo muito peculiar. O filho de Stumpf, em alguns de seus primeiros anos (três a quatro), falava com ajuda da fala infantil autônoma. Isto é, não como, frequentemente, ocorre com outras crianças que explicam-se com ajuda desta fala ao fim do primeiro e durante o segundo ano de vida. O menino compreendia a língua das pessoas circundantes, mas respondia sempre em sua própria língua. Como se tratava de uma língua desenvolvida (a criança a vinha utilizando há alguns anos) possuía complicadas leis de união e formação de palavras isoladas. A criança utilizava sua própria língua, negava-se a usar a língua alemã, até que um belo dia, seus pais, ao voltarem para casa à noite, souberam da ama-seca (ou da governanta⁷⁴) que havia começado a falar em língua alemã

⁷³ Carl Stumpf (1848–1936) “Psicólogo experimental alemão: mais conhecido por investigar os fatores envolvidos em percepção acústica; seu instituto reuniu muitos psicólogos célebres, incluindo Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Kurt Lewin, e Max Wertheimer; sua pesquisa pioneira sobre as emoções propôs uma teoria cognitivamente embasada na qual os juízos eram cruciais” (VandenBos, 2015, p. 1189 – tradução nossa).

⁷⁴ Em russo “губернантка” [guvernântka]: “ж governante f, governanta f, preceptora f” (Lazarev, 2007/2019).

usual, renunciando à fala autônoma. Esta história, apresenta-se como exceção, não regra. Considera-se uma anomalia do desenvolvimento infantil se, no estágio [*stadiia*] da fala autônoma, a criança se estanca alguns anos. Entretanto, graças a essa demora de alguns anos, a fala autônoma experimentou exuberante desenvolvimento. E suas leis puderam ser estudadas com uma plenitude que seria impossível se dito período durasse alguns meses unicamente, isto é, entre o final do primeiro ano e o terceiro quarto do segundo ano, como vem a ocorrer frequentemente no desenvolvimento normal.

Entretanto, para o informe de Stumpf se olhou como para um curioso acaso. Foram necessárias algumas décadas de trabalho científico para estabelecer dois fatos⁷⁵ fundamentais que constituem hoje em dia a base da teoria sobre a fala infantil autônoma.

[3.3 Dois fatos fundamentais sobre fala autônoma infantil]

[*É período imprescindível no desenvolvimento da criança normal*]

O primeiro fato consiste em que a fala infantil autônoma não é um caso raro, nem uma exceção, mas sim uma regra, uma lei que se observa no desenvolvimento verbal de toda criança, lei que podemos formular do seguinte modo: antes de que a criança passe do período pré-linguístico ao domínio da língua dos adultos, ela mostra-se em desenvolvimento da fala infantil autônoma. Já assinalei as características que a distinguem. Agora há que tornar compreensível sua denominação como *autônoma*, não inteiramente oportuna, mas mais ou menos estabelecida na ciência e na literatura contemporânea. Esta fala é denominada autônoma {330:} porque ela se constrói como que por suas próprias leis, diferentes daquelas leis pelas quais se constrói a fala autêntica⁷⁶. Esta fala tem outro sistema fônico, outro sistema

⁷⁵ Em russo, “факты” [*fakti*], plural de “факт” [*fakt*]: “м fa(c)to m; (случай) caso m; (явление) fenómeno m; (реальность) realidade f” (Lazarev, 2007/2019). Haverá uma pequena dificuldade com a coesão textual, porque primeiro o autor fala de dois “fatos”. Mas logo em seguida um “fato” dará origem a uma “tese”, enquanto o segundo será desde o início apresentado como uma segunda tese. Porém já consta desse modo em russo.

⁷⁶ O termo composto russo aqui traduzido por “fala autêntica” é “настоящая речь” [*nastoiashshaia retch*]. Quanto ao substantivo feminino “речь” [*retch*], veja-se a nota “3”, p. “2”, nesta tradução. Quanto ao adjetivo “настоящая” [*nastoiashshaia*], o verbete correspondente em dicionário russo-português registra: “прл (о времени) presente; (современный) a(c)tual; кнжн (этот, данный) presente; (истинный) verdadeiro, de verdade; (подлинный) autêntico; (натуральный) puro, natural; (о цене, стоимости) verdadeiro, justo; (искренний)

semântico, outras formas de comunicação e coesão. Por tudo isso se a denomina autônoma⁷⁷.

Portanto, a primeira tese⁷⁸ consiste em que a fala autônoma infantil é um período imprescindível no desenvolvimento de toda criança normal.

[*Tem relação com formas de subdesenvolvimento da fala*]

A segunda tese: em muitas formas de subdesenvolvimento da fala, em casos de transtornos⁷⁹ de desenvolvimento da fala⁸⁰, a fala infantil autônoma vem a ser um fator determinante das peculiaridades de ditas formas anômalas⁸¹ do desenvolvimento da fala. Por exemplo, um atraso se deve muitas vezes a que a criança se prolonga no período da fala autônoma. Outros transtornos de fala na idade infantil também levam a que a fala autônoma se retarde, algumas vezes, por alguns anos. Mesmo que cumpra sua principal função genética, isto é, sirva de ponte pela qual a criança passa do período pré-

verdadeiro, autêntico" (Lazarev, 2007/2019). Entendo que o autor se refere a algo como "fala propriamente dita", em sua forma "socialmente convencionada". Manterei "autêntica" como na tradução espanhola, mas não porque se oponha a uma "inautêntica" ou "falsa". Algo similar ocorre na discussão sobre o desenvolvimento dos conceitos. Usa-se o termo "conceito verdadeiro", como "propriamente dito", mas todas as modalidades anteriores de generalização mediante a palavra desde o início são momentos reais no desenvolvimento do conceito (ver Vigotski, 1931-33/1934; 1931-33/200; 1931-33/2007; 1933-34/1934;; 1933-34/1934; 1933-34/2001; 1933-34/2007).

⁷⁷ Isso mostra não se tratar de uma fala, estritamente, "autônoma", tampouco "inautêntica". Pois nela estão presentes os mesmos critérios gerais que constituem a fala convencional. O modo pelo qual cada critério é atendido é bastante peculiar, mas não ao ponto de se tratar de um processo independente, autônomo, com relação às determinações da realidade social na qual a criança ativamente se insere desde o nascimento.

⁷⁸ "Положение" [polojenie] "с situação f, posição f; (поза) posição f; (место в обществе) posição f, condição f; (состояние, обстоятельства) situação f, estado m; (свод правил, законов) regulamento m; (тезис) tese f" (Lazarev, 2007/2019).

⁷⁹ Em russo, "расстройства" [rasstroistva], plural de "расстройство" [rasstroistvo]: "с (в делах) desarranjo m, transtorno m; (беспорядок) desordem f; transtornar vt; (заболевание) perturbação f, desarranjo m; рзг (плохое настроение) má disposição" (Lazarev, 2007/2019).

⁸⁰ Em russo, "речевое развития" [retchevoe razvitie].

⁸¹ Em russo, "аномальные формы" [anomal'nie formi], plural de "аномальная форма" [anomal'naia forma], termos cognatos com relação aos correspondentes em português.

linguístico⁸² ao linguístico⁸³. No desenvolvimento da criança normal e da deficiente, a linguagem autônoma desempenha um grande papel.

Não se pode dizer que a criança toma esta fala, por inteiro, das babás⁸⁴ e amas de leite, isto é, que esta seja a língua das amas de leite. É a língua da própria criança, já que todos os significados ela mesma os estabelece e não as amas de leite, já que é frequente que sons tais como “bo-bo” sejam fragmentos de palavras pronunciadas normalmente. A mãe diz, por exemplo, “copo” [stakan]⁸⁵ e a criança repete “po” [kan] ou algo do gênero.

[3.4 Quatro aspectos no desenvolvimento da fala autônoma]

Em todo transcurso normal do desenvolvimento infantil, nós podemos observar uma fala autônoma para a qual quatro momentos são característicos.

[1º *Compõe-se de fragmentos de palavras*]

Primeiro momento. A fala, no aspecto motor, isto é, articulatório, fonético⁸⁶, se diferencia de nossa fala. Trata-se, habitualmente, de

⁸² Em russo, “безъязычный”, não consta no léxico russo-português de Lazarev (2007/2019). Na rubrica de biologia, em dicionário russo-inglês, temos como “зоол. aglossate”. Literalmente “sem língua”, “aglóssico”. Em português, temos: “aglóssico”: “relativo a aglossia ou a aglossia (subst.)” – pelo Grande Dicionário Houaiss. “Aglossia”, por sua vez, se encontra como “1 med falta congênita da língua 2 med incapacidade de falar; mutismo 3 *fig.* dificuldade de expressão, de fazer fluir a fala” – idem. Entendo que não trate de período “aglóssico” em tais acepções para “aglossia”, posto que nenhum impedimento patológico é suposto. Assim faço opção análoga à da tradução espanhola, onde se lê apenas “prelingüístico” (Vygotski, 1933-34/2006, p. 330).

⁸³ Em russo, “языковый” [iazikovii]: “*нрл анат* da língua, lingual” (Lazarev, 2007/2015). Do russo ao inglês, também: “языковый прил. 1) анат. tongue; lingual 2) кул. tongue (*сделанный из языка - о колбасе и т. п.*)” (АВВУУ, 2014/2019). Em espanhol se optou por “verbal”, mas nada obriga a tal opção. Para manter coerência com o primeiro termo, optarei por “linguístico” na acepção de “da língua”, já que o radical “язык” [iazik] (ver nota “5”, p. 7, nesta tradução) é o núcleo morfológico do adjetivo em questão. Deve-se aperfeiçoar posteriormente.

⁸⁴ Em russo, “нянька” [nian’ka]: “ж.р.; разг.; = няня nurse; nanny брит. тж.”. Aparentemente uma forma diminutiva de “няня” [niania]. Ver nota “65”, p. 28, nesta tradução.

⁸⁵ Em russo, “стакан” [stakan]: “м copo m” (Lazarev, 2007/2019). Vigotski então diz que a criança para falar “stakan”, pode dizer “kan”, por exemplo.

⁸⁶ Em russo, “фонетический” [foneticheskii]: “*нрл* fonético, de fonética” (Lazarev, 2007/2019).

palavras como “pu-fu”, “bo-bo”, de fragmentos de nossas palavras. Os pesquisadores modernos dizem que se parece com uma língua radical, isto é, uma língua na qual só existem raízes e não palavras formadas. Em seu significado não coincidem com nenhuma de nossas palavras, nenhum significado de “pu-fu” ou “bo-bo” pode ser traduzido completamente à nossa língua. Se tomamos o notório exemplo de Darwin observando seu neto, para quem “u-a” inicialmente significou pato flutuando na água, depois o líquido, mais tarde a moeda com a efígie de uma águia, logo um botão e depois todo objeto redondo em geral, veremos que aqui ocorre o mesmo. Há numerosos exemplos de como a palavra infantil, seu significado semântico⁸⁷, abarca um conjunto de coisas, as quais nós não denominamos com uma mesma palavra.

[2º *Com ela se produzem significados diferentes dos convencionais*]

Segunda peculiaridade⁸⁸ [ou momento]. Os significados da fala autônoma não coincidem com o significado de nossas palavras.

[3º *Ela coexiste com a compreensão da fala convencional pela criança*]

Terceira peculiaridade [ou momento]. Juntamente com suas próprias palavras, junto à criança há a compreensão e de nossas palavras. Isto é, antes de a criança começar a falar, compreende uma série de palavras. Ela compreende quando se lhe diz: “levante-se”, “sente-se”, “pão”, “leite”, “quente”, etc. E isso e não impede a presença de uma segunda fala. Por isso, H. Idelberger e outros estão propensos a pensar que a fala infantil autônoma existe ao lado ou em certa {331:} conexão com nossa fala.

⁸⁷ Em russo, “смысловое значение” [smislovoe znatchenie]. Ver notas “21” e “43”, respectivamente nas páginas 11 e 19 nesta tradução. É um termo composto de difícil compreensão conceitual, pois soa redundante. De certo modo, como “znatchenie” pode ser traduzido por “relevância”, poderíamos supor que o autor, nesse momento, se referisse ao “valor semântico” da palavra. Outra interpretação seria a de que diz assim por o próprio “significado” poder ser tanto “semântico” (relativo à generalização) quanto “referencial” (relativo à indicação). Em nenhum dos casos isso se ajusta bem a formulações mais sistemáticas do próprio Vigotski em outros trabalhos. Mesmo assim mantenho a tradução literal “significado semântico”.

⁸⁸ Em russo, “особенность” [osobennost’] “ж particularidade f, peculiaridade f” (Lazarev, 2007/2019). O autor havia começado falando “primeiro momento” e agora migra para “segunda peculiaridade”. Mantenho flutuação, como na fonte russa.

[4º É elaborada com participação ativa da criança]

E, finalmente, o último [momento].

A fala infantil autônoma e seus significados elaboram-se com a participação ativa da criança.

É fato que cada criança em desenvolvimento passa por um período de fala infantil autônoma. Seu princípio e fim marcam princípio e fim da crise do primeiro ano de vida. Torna-se impossível determinar se a criança, que se expressa em sua fala autônoma, tem ou não tem fala. Já que não tem fala no sentido que nós atribuímos a essa palavra, mas tampouco está no período privado de fala⁸⁹ porque, apesar disso, fala. Encontramo-nos, portanto, com a procurada formação transitória que assinala os limites de uma crise.

Em suas críticas a essa teoria, alguns autores chegam ao extremo de afirmar que se trata de uma linguagem criada exclusivamente pela própria criança. W. Eliasberg, por exemplo, considera que a criança nos obriga a falar em sua língua. Mas seria errôneo dizer que essa língua é da própria criança. Às vezes, é certo, por exemplo, no caso do filho de K. Stumpf, que aos oito anos não queria falar em outra língua, ainda que compreendesse perfeitamente o que lhe diziam. Entretanto, esta língua não pode ser considerada, de modo algum, como *Ammensprache*⁹⁰, nem tampouco estritamente autônoma – é sempre o resultado da interação da criança com as pessoas de seu meio.

[4 Fatos proporcionados por observações]

Depois de conhecer algumas peculiaridade fundamentais da fala infantil autônoma, passamos a examinar os fatos proporcionados pelas observações sobre o desenvolvimento normal e anômalo de crianças, que nos ajudarão a ter uma visão mais clara de algumas peculiaridades desse período a fim de chegar a uma conclusão sobre o desenvolvimento da fala infantil. Eis aqui alguns exemplos do vocabulário das crianças (na creche ou em casa) no segundo ano de vida, que passam pelo estágio [*stadiia*] da fala infantil autônoma.

⁸⁹ Em russo: “бессловесный” [*besslovesnii*]: “прл mudo; privado da fala; taciturno” (Lazarev, 2007/2019). Em geral, os principais exemplos da fonação do bebê, tomados por Vigotski como “pré-verbais”, são o choro e o balbucio.

⁹⁰ Ver nota “64”, p. 27, nesta tradução.

Nona⁹¹, um ano e três meses. A garota está no grupo de crianças na creche. Tem um total de 17 palavras distintas de fala autônoma. Utiliza entre outros o som “krr-rr”⁹² que significa gata⁹³, pele, todas as coisas forradas de pele, também cabelos, em particular cabelos compridos. Deparamo-nos com uma palavra que no aspecto fonético⁹⁴ é diferente de nossas palavras e cujo significado não é tão rico quanto o significado⁹⁵ de “u-a” no exemplo de Darwin⁹⁶, mas que não se estrutura como os significados de nossas palavras. A princípio “krr-rr” representa a gata por sua semelhança fônica e logo pela similitude com a pele da gata se transfere a toda pele, e depois ao cabelo.

Palavras com formações compostas ainda mais interessantes nós observamos em crianças, quando a fala autônoma se retarda um tanto ou quando nós contamos com diários que estão em andamento a longo tempo.

⁹¹ Em russo, “Нона” [*Nona*]. A forma do nome é como a dos diminutivos de nomes próprios em russo. Também ocorre de os diminutivos tanto para o gênero masculino quanto feminino terminarem em “a”, como “Sasha” tanto para “Aleksandr” como para “Aleksandra”. Segue-se que se trata de uma garota, “девочка” [*devotchka*]. Mas até o momento não consigo identificar qual seria a forma regular para o nome desta criança.

⁹² Em russo, “кх-х” [*kkh-kh*]. Tenho adotado a convenção de transliterar a letra russa “х” por “kh”, para evitar multiplicar formas “kh”, “j”, “rr”, etc. Mas “х” [*kh*] indica som aspirado, similar ao “ch” no nome alemão “Bach”. Aqui, como um “к” [*k*] antecede um “х” [*kh*], vou utilizar “rr”. Por não se tratar de palavra convencional e por subentender-se que o aspirado tenha alguma associação com o ronronar da gata.

⁹³ Em russo, “кошка” [*koshka*]: “ж gata f” (Lazarev, 2007/ 2019); “gato” seria apenas “кот” [*kot*] (idem).

⁹⁴ Em russo, “фонетический” [*foneticheskii*]: “пра fonético, de fonética”.

⁹⁵ Aqui Vigotski fala de um “significado” mais “rico”, para se referir à variedade de referências objetais possíveis para a mesma “palavra-frase”. De certo modo, assume, nesse momento, que a “função indicativa” da palavra estaria contida em sua “função significativa”. O que contribuiria para uma abordagem menos formal ao tema. Contudo, a instabilidade das definições do autor deixam algo a desejar quanto à sistematização conceitual mais rigorosa, que ainda precisamos alcançar.

⁹⁶ Até porque não está claro se o exemplo “de Darwin” é mesmo dele. Ver nota “52” p. “23” nesta tradução.

Enguelina⁹⁷ de um ano e três meses: o vocábulo “ka”⁹⁸ teve 11 significados⁹⁹ [referentes] ao longo de seu desenvolvimento. A princípio (aos onze meses) designava com ele uma pedra amarela com a qual brincava. Mais tarde significou [referiu-se a] sabão amarelo e depois todas as pedras de qualquer cor e forma. Em seguida, a um ano e um mês, chamava assim o mingau. Depois a grandes torrões de açúcar. Então toda sobremesa, pudim, croquete, carretel, lápis, e saboneteira com sabão. Aqui o significado [nome] estendeu-se da pedra amarela ao sabão dessa cor. Isto é compreensível. Em seguida, ao denominar todas {332:} as pedras, também se compreende. Em seguida, todo doce, como o pudim, pode receber este significado [nome], uma vez que o açúcar também foi chamado assim. Mas lápis, carretel, não estão em qualquer relação por semelhança de indícios com esses objetos. “Ka” em tais casos apresenta-se no início das palavras “carretel”¹⁰⁰ [katúshka] e “lápis” [karandásh] na língua dos adultos. Aqui existe uma semelhança fônica. A criança capta apenas o “ka” inicial.

Alguns objetos estão incluídos no significado desta palavra segundo um indício, outros – por outro indício. Por exemplo, o sabão

⁹⁷ Em russo, “Энгелина” [Enguelina]. Em português o nome próprio equivalente seria “Angelina”, porém vou manter a forma russa, pois não é tão habitual para traduções ao português traduzir nomes próprios como é ao espanhol. Em geral mantemos: “Karl Marx”, não “Carlos Marx”; “Lev Vigotski”, não “Leão Vigotski”; “Nadejda Krupskaja”, não “Esperança Krupskaja”, etc.

⁹⁸ Em russo, «ка» [ka]. Em espanhol, optou-se por “pa”, tentando adaptar a tradução para palavras espanholas com sílabas iniciais parecidas, ao traduzir “carretel” [katushka] e “lápis” [karandásh]. Aqui não adotaremos tal procedimento.

⁹⁹ Aqui o autor usa a palavra “significados” – “значения” [znatcheniia] – para se referir aos objetos que serão designados pelo “nome”, “termo” ou “palavra”: “ka”. A qual é utilizada para se referir tanto à “pedra amarela” quanto ao “sabão amarelo”. Porém “significado” não é a forma sonora da palavra, nem um aspecto da realidade ao qual com ela nos dirigimos, mas sim o processo de generalização da realidade que com mediação de tal forma ativamente realizamos. Mais preciso seria estabelecer não que “o significado de ‘ka’ é transferido de ‘pedra amarela’ para ‘sabão amarelo’”, mas que mediante o som “ka”, nesse momento, se generaliza um traço comum entre diferentes objetos. Esse traço em comum não é “transferido” de um objeto ao outro pois já existe objetivamente presente neles. Nesse sentido o que se “transfere”, a rigor, é o nome dado a traços similares (não idênticos) de objetos diferentes. Ao se realizar tal “transferência” se produziria alguma generalização, ou “significado”. Mas, pelo rigor do conceito, não é o “significado” que é “transferido”. Tanto mais se o autor expande seu raciocínio para falar que o “pudim”, pode “receber este significado” – deveria dizer apenas “este nome”.

¹⁰⁰ Em russo, “катушка” [katushka]: “ж carretel m; tex bobina f” (Lazarev, 2007/2019).

amarelo está incluído pelo indício da cor. O mingau – pelo indício de ser doce. A pedra – pelo indício da dureza. Mas o “carretel” [katúshka] e o “lápiz” [karandásh] – pela semelhança fônica. Todos esses significados constituem uma família de objetos que se designa com uma palavra: “ka”.

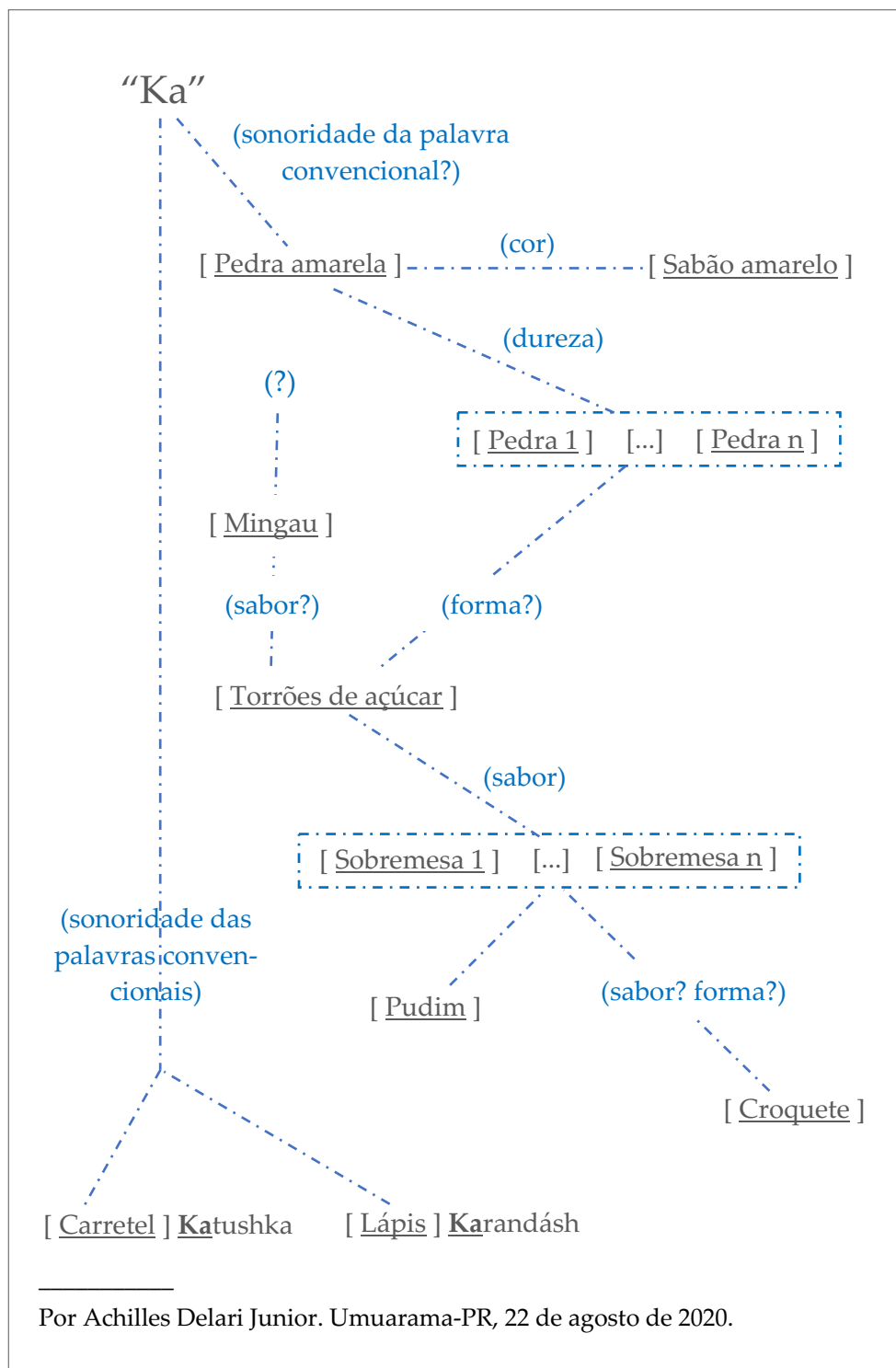
Pode-se compreender esse “ka”? O pai da menina, fisiólogo, levando adiante o diário, anota que a palavra apresenta-se como um enigma, porque era tremendamente difícil reconhecer o que a criança tinha em vista ao dizer “ka”, e compreensão sempre se resolve com auxílio da situação *evidente*¹⁰¹. Aqui vemos claramente uma ilustração da compreensão situacional e da impossibilidade de compreensão do significado da palavra, quando nos apartamos da situação concreta.

[Objetos indicados/referidos pela palavra-frase “ka” por Enguelina]

Momento	Palavra-frase	Nome em port.	Valor sonoro aprox. do nome russo
11 meses	“Ka”	<u>Pedra amarela</u> com a qual brincava.	/jióltii <u>kámien’</u> /
Depois	“Ka”	<u>Sabão amarelo</u>	/iítchnae míla/
Depois	“Ka”	Todas as <u>pedras</u> de qq. cor e forma.	/kámni/
13 meses	“Ka”	<u>Mingau</u> .	/kásha/
Depois	“Ka”	Grandes <u>torrões de açúcar</u>	/kuski sárrara/
Depois	“Ka”	Toda <u>sobremesa</u>	/sládkoe/
		<u>Pudim</u>	/kissiel’/
		<u>Croquete</u> (?)	/katliétka/
		<u>Carretel</u>	/katushka/
		<u>Lápis</u>	/karandásh/

¹⁰¹ Em russo, “наглядная” [nagladiadnaia], feminino de “наглядный” [nagladiadnii] “прл (убедительный) evidente, convincente; concreto” (Lazarev, 2007/2019).

[Objetos indicados/referidos pela palavra-frase “ka” por Enguelina e os critérios mutáveis para sua generalização]



Nossas palavras podem substituir uma situação, mas as palavras da fala autônoma não possuem tal função, têm apenas a de designação,¹⁰² de destacar na situação alguma coisa única. Elas têm função indicativa e função denominativa, mas carecem da função significativa¹⁰³, a qual pode representar os objetos ausentes e significados¹⁰⁴.

Esta tese é válida para as propriedades fundamentais da fala infantil autônoma. As palavras da fala autônoma têm a função de indicar e denominar, mas carecem da função significativa¹⁰⁵. Estas ainda não têm a possibilidade de substituir os objetos ausentes, mas podem na situação visual direta indicar suas partes ou aspectos isolados e denominar estas partes. Por isso com ajuda da fala autônoma a criança pode falar só sobre o que vê, diferente do que ocorre no uso da linguagem desenvolvida quando os adultos podem falar de coisas que não se encontram diante de seus olhos.

¹⁰² Em russo, “назначение” [*naznatchenie*]: “с (установление срока и т. н.) indicação f, fixação f; (на должность) nomeação f, designação f; (лечебное) prescrição f, (предназначение) destino m; (цель) obje(c)tivo m” (Lazarev, 2007/2019). Palavra que por sua morfologia diferente de “значение” [*znatchenie*], que traduzimos sempre por “significado”, apenas pela partícula “на_” [*na*]. cuja origem e função composicional e raiz etimológica não posso precisar, mas que na função de preposição traz as seguintes acepções: “на прдл (сверху) em, sobre; (в направлении) a, para; em dire(c)ção; (при встрече) com, (при столкновении) contra; (ради) por; (сделано) de” (Lazarev, 2007/2019).

¹⁰³ Em russo, “функция значащая” [*funktsiia znatchshaia*]. Aqui, o termo composto “função significativa” é formado com o adjetivo “значащая” [*znatchashshaia*], feminino de “значащий” [*znatchashshii*]: “significante, significativo” (Lazarev, 2007/2019).

¹⁰⁴ Aqui uma dificuldade se coloca ao leitor, quando o autor identifica e restringe “função significativa” à de “tratar de realidades não presentes no campo sensorial direto”. Enquanto que em outros trabalhos define “significado” como ato humano de generalização da realidade mediante o signo. Poderia haver “significado” sem função “significativa”, já que há generalização mesmo com objetos presentes no campo sensorial da criança? Aquilo que se está chamando “função significativa” poderia ser definido com mais precisão, para contemplar aquilo a que o autor se refere? Pois isso está mais para a função de estabelecer: uma “referenciação” de algo ausente do campo sensorial direto; uma “figuração” ou “projeção mental” do referente; ou uma “função indicativa” transposta ao plano intracortical. Pois está claro que o “significado” como “generalização” não deixa de existir caso aquilo a que nos referimos com dada palavra esteja diante de nossos olhos, por exemplo. E como poderia haver “significado” sem “função significativa”?

¹⁰⁵ Em russo, “сигнификативная функция” [*signifikativnaia funktsiia*]. Aqui, o termo composto “função significativa”, diferente do que ocorre imediatamente antes, é formado com o adjetivo “сигнификативная” [*signifikativnaia*].

[2ª diferença entre a fala autônoma e a fala convencional: ausência de “relações de generalidade”]

Outra diferença entre a fala autônoma e a nossa é a relação existente entre os significados isolados das palavras¹⁰⁶. O mais fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e das palavras infantis é o desenvolvimento do sistema de relações de generalidade entre os significados das palavras isoladas. Na clínica da fala do Instituto de Defectologia Experimental (EDI)⁽⁴⁾, havia uma criança que sabia as palavras *mesa*, *cadeira*, *armário*, mas não sabia a palavra *mobília*¹⁰⁷. Entretanto, para o desenvolvimento da fala infantil um momento importante é o surgimento das relações entre os significados. A palavra *mobília* é um conceito superior que inclui em si todas as precedentes. Esse momento essencial não é inerente à fala autônoma infantil. O indício que pode diferenciar sempre a fala infantil autônoma da fala que já passou a um estágio [*stupen'*] superior, é a ausência de relações de generalidade¹⁰⁸ entre os significados isolados das palavras.

Que são relações de generalidade? Nós chamaremos de relações de generalidade às relações entre os significados de palavras tais como as que dissemos: *mobília* e *cadeira*. Uma {333;} – um conceito superior [supra ordenado], e a outra – um conceito inferior [subordinado]. A relação entre *mesa* e *cadeira* não é uma relação de subordinação¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Novamente uma dificuldade para o leitor. Pois o autor fala que as palavras da “fala infantil autônoma” não possuem “função significativa” e poucas linhas depois assume que elas possuem significado. Deve-se buscar compreender o que poderia definir algo como “não significativo”, mesmo que possua “significado”. Ou algo com “significado” mesmo que não seja “significativo”. Entende-se o problema da referência de objeto ausentes, o que não fica claro é por qual razão a isso se chama de “função significativa”.

¹⁰⁷ Em russo, “мебель” [*mebel'*]: “ж *mobília* f, móveis mpl” (Lazarev, 2007/2019). *Mobília* não é o mesmo que “móvel”. Pois posso usar a palavra “móvel” para cada um dos móveis, mas “*mobília*” indica um conjunto de móveis. Como posso usar a palavra “jogador” para cada um dos membros de uma equipe sem designar sua posição, mas não posso usar “time” para denominar um jogador. Em espanhol não há uma clara diferenciação. Mas o termo em russo é mesmo um coletivo.

¹⁰⁸ Pode estar se referindo a que as palavras-frase, como nos exemplos até então citados, funcionam como que por generalidade “coordenada”, não há hierarquia entre as generalizações estabelecidas. Mesmo quando no âmbito do conhecimento produzido pela cultura, devesse existir “subordinação” e “supra ordenação”. Embora “cadeira” e “mesa” já não sejam exatamente exemplos de “palavras-frase” de “fala infantil autônoma”.

¹⁰⁹ Entre “cadeira” e “mesa” a relação de generalidade seria de “coordenação”, isto é, ambos os conceitos socialmente possuem o mesmo grau de generalidade, embora conteúdos concretos distintos. As relações de “subordinação” ou “supra ordenação” referem-se a conceitos

Na fala infantil autônoma não existem relações de generalidade¹¹⁰. Pelo léxico da criança se vê que sua fala é formada por palavras que se encontram, por assim dizer, umas ao lado das outras, de modo desprovido de hierarquia. Pelo contrário, os significados mais específicos se incluem em uma mesma palavra como, por exemplo, “ka” – pedra amarela e todas as pedras de qualquer cor, saboneteira com sabão em geral, e sabão amarelo em particular. No significado de uma mesma palavra há diferentes graus de generalidade, mas essas mesmas palavras¹¹¹ não guardam nenhuma relação de generalidade entre elas.

Se analisarmos qualquer léxico em fala autônoma, não encontraremos nele palavras que guardem entre si uma relação como entre *móvel* e *cadeira*, *mesa*, como entre *flor* e *rosa*. Isto é, na qual os significados das palavras fossem distintos por generalidade e se encontrassem em determinada relação uma com a outra¹¹². Obtém-se a impressão de que na fala infantil autônoma os significados da palavra ainda

com medida de generalidade diferentes. “Mobília” é “supra ordenado” com relação a “cadeira”, “mesa”, etc. E estes são “subordinados” com relação a “mobília”.

¹¹⁰ Entendendo que só relações de subordinação e supra ordenação possam ser chamadas de “relação de generalidade” e que quando o nível de generalidade é igual não exista relação de generalidade. O que é tema para aprofundamento em obras que tratem mais detalhadamente dele (ver Vigotski, 1933-34/1934; 1933-34/2001; 1933-34/2007).

¹¹¹ Aqui também gera-se dificuldade de compreensão para o leitor. Porque não pode haver qualquer relação de generalidade entre “diferentes palavras”, nesse caso. Já que se trata sempre de uma mesma “palavra autônoma”: “ka”. O que teria generalidade diferente seriam os conceitos referentes aos objetos que a palavra “ka” denomina mas de modo ainda não conceitual. Supondo, por exemplo, que “sobremesa” fosse uma palavra geral para designar tanto o pudim quanto outras sobremesas que a criança chama indiscriminadamente de “ka”. Não havendo assim como estabelecer que “pudim” está subordinado ao conceito de “sobremesa”. Mas não há estas duas palavras, uma para pudim e outra para sobremesa, como no exemplo anterior cadeira e mobília. Ou melhor, não há um tipo de “ka” para pudim, ou outro tipo de “ka” para sobremesa. E fica incongruente falar de não haver relações entre “palavras” no plural, já que a única “palavra” em jogo é “ka”. O que está no plural nesse momento são os diferentes objetos que “ka” generaliza.

¹¹² Desconsidera-se, por alguma razão, que exista “relação de generalidade” se a palavra mantiver o mesmo grau de generalidade quando dita em uma situação que aquele estabelecido em outra situação. É possível que isso se deva à ausência de um terceiro termo para estabelecer a relação. Se tudo é igualmente “geral”, é igualmente “específico”, e não se pode estabelecer comparações, não há “relações”. Nesse sentido as relações de generalidade não estariam presentes nem mesmo entre o que tem generalidade igual, porque não pode estabelecer que uma relação entre signo e objeto seja tão geral quanto a outra. “Ka” para “pudim” é tão geral quanto para, digamos “bolo”. Mas não se pode estabelecer que seja igualmente gerais pois não se os pode relacionar com algo mais geral. O “Ka” para sobremesa, objetivamente, inexistente. Isso tornaria mais inteligível a proposição de ainda não haver “relações de generalidade”, embora haja generalizações.

refletem de maneira imediata um ou outro objeto, uma ou outra situação. Mas não refletem a conexão das coisas entre elas, exceto por uma conexão situacional que se dá no quadro evidente que compõe o conteúdo primário do significado da palavra na fala autônoma. De onde se deduz que o significado da palavra na fala autônoma não é constante, mas situacional. Uma mesma palavra agora pode significar uma coisa e noutra situação outra coisa. A palavra “ka”, neste léxico, pode significar¹¹³ [indicar] onze objetos distintos, pois muda em cada situação nova. O significado das palavras não é constante, mas sim variável, segundo cada situação concreta. Este significado, repetimos, não é objetual¹¹⁴, mas situacional. Para nós, todo objeto tem uma denominação, independente da situação em que se encontre. Mas, na fala infantil autônoma, o objeto porta uma denominação em dependência da situação.¹¹⁵

Tomemos um exemplo de desenvolvimento anômalo. Uma das crianças investigadas na clínica. A criança empregava a palavra *esverdeado* – para cores claras. E *azulado* – para cores escuras. Se damos à criança duas folhas de papel, uma amarela clara e outra amarela escura, então à primeira denomina esverdeada e à segunda, azulada. Mas se damos à criança a mesma folha amarela escura ao lado de uma marrom, denomina a primeira de esverdeada e a segunda azulada. Uma mesma cor recebia nome diferente conforme fosse a que estivesse ao seu lado.¹¹⁶ A criança diferenciava o claro e o escuro mas não

¹¹³ Aqui se pode perceber, mais uma vez, a instabilidade dos nomes dados pelo autor para aquilo que pretende conceituar, no decorrer dessa conferência. Ele havia há pouco dito que as palavras da fala infantil autônoma, não têm “função significativa”, apenas “função indicativa”. Mas agora, justo quando vai falar de que tipo de relação a palavra-frase tem com os objetos, diz que ela “significa” tais ou quais objetos. Não se estabelece, como seria de esperar, que ela apenas os “indica”.

¹¹⁴ Em russo, “предметное” [*predmetnoe*], forma neutra do adjetivo “предметный” [*predmetnyi*]: “пра de obje(c)to, de matéria; (материальный) material”

¹¹⁵ Aqui foi dito pelo autor, ou ao menos assim se registrou, que “o nome varia de acordo com a situação”. Mas, efetivamente, o que se pretendia destacar era que “a relação do nome com os objetos e suas propriedades varia”. Mesmo quando o som utilizado para “nomear”, ou o “nome”, seja o mesmo.

¹¹⁶ Podemos considerar que a capacidade para fazer isso já seja algo notável. Visto que a criança consegue nomear um tipo de relação (um contraste, nesse caso) mediante uma só palavra. “Verdoso” quer dizer “mais claro com relação ao outro”. E “azulado” mais escuro com relação ao outro”... Considero uma generalização interessante e que, tal como relatada, aparenta manter-se mais estável do que a proporcionada pelo “uá” do qual se valia, supostamente, o “neto de Darwin”.

existia para ela uma qualidade cromática absoluta¹¹⁷. Há o grau comparativo: mais claro, mais escuro. Mas o significado da palavra ainda carece de constância objetual¹¹⁸.

As observações de Stumpf nos proporcionam um exemplo análogo: seu filho denominava as mesmas cores de distinta maneira. O verde sobre o fundo branco e o verde sobre o fundo negro recebiam nomes distintos segundo a estrutura na qual se percebia a cor.

[4.3 Jenia]

O garoto Jenia¹¹⁹ de cinco anos e seis meses, pertence ao grupo de crianças que ouvem, mas começam a falar muito tarde, e nas quais a {334;} independência se desenvolve com dificuldade. Os pais recorreram à clínica, com a queixa de que a criança carecia de linguagem desenvolvida, correta, e que entendia mal a fala dos outros. A queixa de má compreensão frequentemente acompanha crianças que se utilizam de fala autônoma. Em patologia, a fala autônoma por sua natureza fônica e semântica se diferencia da fala usual e por isso representa grandes dificuldades na comunicação da criança com outras crianças e com os adultos. Frequentemente, é necessário um intérprete que saiba o significado das palavras desfiguradas e as possa traduzir para nossa língua. No exemplo do léxico de Jenia podem existir palavras, cujo significado esclarecidas ao conversar com ele ao nomear figuras. *Óculos apertados* significam *olhinhos*, *raia* significa *cavalo*.

Quando a fala autônoma retarda-se para a criança, que compreende suficientemente bem a fala dos adultos, surge uma necessidade em relação à emissão [da fala]. E a criança, inclusive em fala autônoma, põe-se a caminho da formação de frases. Mas estas *frases* por

¹¹⁷ A rigor seria melhor dizer “constante” do que “absoluta”, pois mesmo para o adulto não será totalmente invariável. Mesmo após as relações básicas entre determinadas cores se tornar estável, tal como se as convencionam em determinada cultura e também em determinado ramo de atividade em que especificar nuances de cor com nomenclatura específica seja necessário (artes plásticas, desenho industrial, etc.).

¹¹⁸ O autor dá a entender que a “constância objetual” seja um aspecto presente ou ausente do significado. Deduz-se que alguma relação com o objeto, constante ou não, seja própria ao processo de produção do significado. O que se soma à discussão sobre a função referencial ou indicativa da palavra poder ser ou não dissociada de sua função significativa.

¹¹⁹ Em russo, “Женя” [Jenia]: é o diminutivo de “Евгений” [Evguenii]. Em espanhol traduzem o nome para Eugênio e não usam o diminutivo. Tomo por padrão não traduzir nomes próprios.

causa da fala estar privada de coerência sintática,¹²⁰ pouco se assemelham às nossas. Elas mais se assemelham a uma simples enumeração de palavras ou frases desfiguradas de nossa língua: “Tu me vencer”¹²¹, e assim por diante.

E ainda temos outros dois casos, que podem servir de ilustração concreta.

[4.4 Uma criança]

Uma criança designa, com a palavra *trua*, o ato de *passear*, *ir a passeio*. Depois, denomina assim todos os artigos para um passeio: botinas, galochas, gorro¹²², etc. Depois, *trua* significa que o leite foi bebido, ou seja, ele foi passear.

[4.5 Uma menina]

F. A. Rau⁽⁵⁾ relata o caso de uma menina que em sua fala autônoma, muito desenvolvida, também manifestava um tipo a parte de formação de palavras, muito semelhante à existente em algumas línguas. Por exemplo, “f-f” significava *fogo* e “din” significava *objeto que se move*. De onde se formava a palavra “fadin”, que significava *trem*. E a palavra “tpru-din”, que significava “gato”. Essas são complexas formações de palavras a partir de radicais isolados de palavras na fala infantil autônoma, que não se transforma a tempo em fala usual. Nós temos aqui uma lida com formas hiperbólicas¹²³.

[4.6 Um garoto]

Em um garoto encontrou-se categorias gerais tais como *insetos*, *aves*.¹²⁴ “Petuk” (galo)¹²⁵ significa para ela o mesmo que nossa palavra

¹²⁰ Em russo, “синтаксическая связанность” [*sintatitcheskaia sviazannost'*].

¹²¹ Em russo, “Ты меня взять” [*Ti menia vziat'*]. O verbo fica no infinitivo, produzindo uma incorreção sintática.

¹²² Em russo, “шапка” [*shapka*]: “ж gorro m” (Lazarev, 2007/2019). É um gorro típico da cultura russa, muito comum na iconografia de filmes. Também usado por militares.

¹²³ Difícil entender em que tais formações poderiam ser definidas como “formas hiperbólicas”. Assemelham-se mais a neologismos.

¹²⁴ Em russo, “птица” [*ptitsa*]: “ж ave f, pássaro m” (Lazarev, 2007/2019).

¹²⁵ Em russo, “петух” [*petukh*]: “м galo m” (Lazarev, 2007/2019). Ocorre que a primeira palavra, provavelmente no modo de a criança pronunciá-la é “petuk”, por isso Vigotski coloca

geral *ave*. Tais formações mais estáveis pertencem aos indícios de um desenvolvimento rico da fala autônoma e permitem supor boas possibilidades de transição da fala autônoma à autêntica.

[5 Relações entre fala autônoma e pensamento]

Gostaríamos ainda de mostrar a importância da fala infantil autônoma para um ou outro estágio [*stupen'*] do desenvolvimento no qual se encontra a criança. Mostrar como o desenvolvimento da fala infantil se reflete nas peculiaridades do pensamento da criança. Quais peculiaridades de seu pensamento devem derivar das peculiaridades da fala autônoma. Parece-me que existam algumas de tais peculiaridades que se pode estabelecer muito facilmente, depois de que esclareçamos a natureza da fala infantil autônoma.

[5.1. Dependência do significado com relação à situação]

Em primeiro lugar, como já foi dito, o significado das palavras na fala infantil autônoma é sempre situacional, isto é, realiza-se quando as coisas designadas pela palavra se encontram diante de nossos olhos. Por conseguinte, no estágio [*stadiia*] da fala autônoma não existe ainda possibilidade de pensamento verbal¹²⁶ à margem da situação evidente¹²⁷. Assim que a palavra se distancia da situação

entre parênteses "*petukh*" – forma correta de escrever/dizer "galo", em russo. Com a última letra "x" [*khá*] indicando o som aspirado, como "ch" em Bach, nome do compositor.

¹²⁶ Em russo, "словесное мышление" [*slovesnoe mishlenie*]. "словесное" é a forma neutra do adjetivo "словесный" [*slovesnii*]: "прл (устный) verbal, oral; уст de literatura; de filologia, filológico".

¹²⁷ Em russo, "наглядная ситуация" [*nagliadnaia situatsiia*] (Lazarev, 2007/2020). "наглядная" [*nagliadnaia*] é forma feminina do adjetivo "наглядный" [*nagliadnyi*]: "прл (убедительный) evidente, convincente; concreto" (Lazarev, 2007/2019). A tradução espanhola opta por "visual-direto", porém tomo por uma derivação muito distante. Para todos os efeitos, seria uma "situação de acesso sensorial direto", na qual a visão é importante, mas não é o único aparato sensorial mobilizado. Talvez fosse melhor traduzir desde já por "concreta", na acepção comum do termo em psicologia, mas Vigotski também se vale do cognato "конкретная" [*konkretnaia*] para se referir a isso e teria condições de ter feito tal opção se isso melhor lhe conviesse. Para o momento mantereí "evidente", mesmo que não contemple o conceito do melhor modo, mas se aproxima mais da opção do autor.

evidente, não pode realizar seu significado¹²⁸. A criança não pode pensar com ajuda das palavras {335:} fora da situação evidente. Por conseguinte, no estágio [*stadiia*] da fala infantil autônoma, o pensamento da criança adquire certos traços iniciais de pensamento alocutivo verbal¹²⁹, sem aparatar-se ainda do evidente. A conexão do pensamento verbal com o [que está] evidente se manifesta mais profundamente em que nas palavras só sejam possíveis relações que refletem relações diretas das coisas entre elas, quando os significados das palavras da fala autônoma não estão em relação de generalidade entre eles. Isto é, um significado não tem relação com outro tal como, digamos, [a palavra] *móvel* tem relação de generalidade com a palavra *cadeira*.

[5.2 União das palavras tal como a união entre objetos]

Em segundo lugar, como, graças a isso, podem unir-se as palavras entre elas? Somente da maneira como estão unidos os objetos aos olhos da criança. Digamos, o trem vai (o suor vai)¹³⁰. Eles podem unir-se só para refletir a conexão entre impressões imediatas. As conexões entre as coisas estabelecidas com ajuda do pensamento, nesse estágio [*stupen'*] de desenvolvimento da fala infantil autônoma, são ainda inacessíveis para o pensamento¹³¹. Por isso, o pensamento

¹²⁸ Nota-se que o autor admite ser “significado” um processo que se realiza em situação de acesso sensorial imediato ao objeto ao qual o signo se refere, O que desdiz mais uma vez a definição de que nesse momento o signo não significa, apenas indica.

¹²⁹ Em russo, “словесное речевое мышление” [*slovesnoe retchevoe mishlenie*]. O segundo adjetivo do termo composto é o neutro de “речевой” [*retchevoi*]: “пра vogal, de fala”. Embora Lazarev (2007/2019) não registre muitas acepções, devemos considerar que se trata de adjetivo tão polissêmico quanto o substantivo do qual deriva, “речь” [*retch'*]: “ж (способность говорить) linguagem f, fala f; palavra f, (язык) linguagem f, língua f; (беседа, разговор) palestra f; (выступление) discurso m, intervenção f, (краткая) alocução f”. Para o momento, opto por “pensamento alocutivo verbal”. Tomando “alocutivo” como relativo à “alocução”. E esta como definida na acepção 2, do verbete correspondente no “Grande Dicionário Houaiss”: “2. Ling qualquer ato de fala pelo qual um falante se dirige a outro” (Houaiss, 2001/2012). Não é muito comum essa duplicação de adjetivos relacionados à linguagem para qualificar “pensamento”, nos trabalhos de Vigotski aos quais tive acesso até o momento.

¹³⁰ Em russo, “поезд идет (пот идет)” [*poezd idiot (pot idiot)*]. Os substantivos em russo nas duas frases têm proximidade sonora, ambas começam por “по_” [*po_*]. Mas não me fica claro se a segundo seria realmente a palavra “пот” uma forma reduzida e modificada de “поезд”. Também há a palavra russa “пот” [*pot*]: “м suor m” (Lazarev, 2007/2019).

¹³¹ O autor diz que “conexões estabelecidas com ajuda do pensamento” estão inacessíveis “para o pensamento”. Fica truncado, talvez fosse melhor dizer “inacessíveis para a criança”, mas está “para o pensamento” também em russo.

ainda tem um carácter extraordinariamente dependente. Ele é mais propriamente uma parte subordinada da percepção da criança, de sua orientação¹³² no ambiente, uma série de ideias e manifestações afetivo-volitivas, na qual o conteúdo intelectual se encontra em segundo plano.

Que significa o conteúdo afetivo-volitivo das palavras infantis? Significa que aquilo que a criança expressa na fala não corresponde às nossas proposições¹³³, mas antes a nossas exclamações, com ajuda das quais manifestamos a apreciação afetiva, a relação afetiva, a reação emocional, a tendência volitiva.

Se analisamos o conteúdo da fala infantil autônoma e tal estágio [*stupen'*] do pensamento, ao qual ele corresponde, então chegamos à conclusão de que já que a fala infantil autônoma comunica um conteúdo afetivo, ela ainda não se separa da percepção. Ela comunica impressões percebidas, ela constata, mas não une, não deduz. Ela está repleta de momentos volitivos, mas não de momentos intelectuais¹³⁴, conectados com o pensamento no sentido próprio da palavra.

¹³² Em russo, “ориентировка” [*orientirovka*]: “ж orientação” (Lazarev, 2007/2019).

¹³³ Em russo, “суждение” [*sujdenie*]. Em dicionário comum russo-português: “с apreciação f, opinião f; лог juízo m” (Lazarev, 2007/2019). Em dicionário de psicologia russo-inglês: “ср. (мнение) judgement; лог. assertion, proposition, judgement” (Nikoshkova, 2006/2019). Tomo “proposição” como termo mais apropriado que “juízo” tal como está em espanhol, pelo fato de que em seguida a isso contrapõe “аффективная оценка” [*affektivnaia otsenka*]. “Оценка” [*otsenka*]: “ж (действие) apreciação f; avaliação f; (мнение, суждение) apreciação f; (отметка) nota f” (Lazarev, 2007/2019). E, de modo geral, “juízo” em português também pode indicar “avaliação”, o que forjaria uma estrutura semântica mais redundante ao manter-se como em espanhol. Para todos os efeitos, entenda-se que uma “proposição” indicaria um ato de estabelecimento de determinadas correlações causais, que percorre um caminho indireto para estabelecer qualquer “avaliação” e/ou “apreciação”. E seria esse caminho indireto aquilo que faltaria nesse momento ontogenético segundo o que o autor teoriza.

¹³⁴ O tema da volição, da vontade, em Vigotski, por vezes é tratado de modo diverso em cada trabalho. Uma vontade desvinculada do intelecto, destoa um tanto de sua concepção de estar em acordo com Espinosa quanto a que “Intellectus et voluntas idem” (*apud* Vigotski, 1928/2017, p. 156) – “Intelecto e vontade são o mesmo”. É claro que o intelecto também tem seu desenvolvimento, desde suas formas pré-verbais. Mas aqui é a ausência de um intelecto mediado por formas mais elaboradas de generalização da realidade mediante a palavra, o que coloca a volição em terminado estado “não intelectual”.

Portanto, estimamos que a fala infantil autônoma não apenas representa uma etapa¹³⁵ sumamente peculiar no desenvolvimento da fala infantil, como também corresponde a uma etapa peculiar no desenvolvimento do pensamento. Dependendo do estágio [*stupen'*] de desenvolvimento em que a fala se encontra, o pensamento manifesta determinadas peculiaridades. Enquanto a fala da criança não alcança um determinado nível¹³⁶ [*uroven'*], seu pensamento tampouco pode ultrapassar certo limite de desenvolvimento. A etapa com a qual nos confrontamos, igualmente se caracteriza como um período peculiar no desenvolvimento da fala e como um período peculiar no desenvolvimento do pensamento infantil.

Quando a criança normal vivencia¹³⁷ o período da fala infantil autônoma? Dissemos que durante a crise do primeiro ano de vida, isto é, aquele período de transição, quando a criança passa do primeiro ano de vida à infância inicial. Inicia-se, habitualmente, ao final do primeiro ano e termina no segundo¹³⁸. A criança normal {336:} durante a crise do primeiro ano, utiliza-se da fala infantil autônoma. Seu começo e final marcam o começo e o final da crise do primeiro ano de vida.

¹³⁵ Em russo, “этап” [*etap*]. Verbetes ausente em Lazarev (2007/2019), do russo ao inglês temos: “stage, step; см. тж стадия” (Nikoshkova, 2006/2019).

¹³⁶ Em russo, “уровень” [*uroven'*]: “м nível m; (степень) grau m, altura f; (образец) padrão m; (прибор) nível m” (Lazarev, 2007/2019).

¹³⁷ Em russo “переживает” [*perejivaet*], terceira pessoa singular do verbo “переживать” [*perejivat'*]: “нсв рзг (из-за чего-л) emocionar-se; afligir-se, (волноваться) preocupar-se; театр viver vt, sentir vt” (Lazarev, 2007/2019), trata-se do verbo ao qual se relaciona o substantivo “переживание” [*perejivanie*], termo mais comum no discurso filosófico e psicológico do que no cotidiano, em língua russa. O qual se refere a uma dada modalidade de experiência – “опыт” [*opit*], processo básico da vida psíquica. Vê-se que o autor assume que a criança “vivencia” o próprio período de desenvolvimento pelo qual está passando, mesmo sem ter ainda recursos intelectuais para formar uma representação geral disso. Algo cuja emergência demandará o engendramento da fala propriamente dita como neoformação principal da idade posterior, a chamada “infância inicial”.

¹³⁸ Isto é, aproximadamente, em algum momento entre o décimo terceiro e o vigésimo quarto meses de vida.

[6 Fala autônoma como neoformação central da crise do primeiro ano]

[6.1 Diferentes neoformações não devem ser postas lado a lado]

Isso significa que para nós a fala infantil autônoma seja a neoformação central dessa idade crítica? Parece-me que sim. Entretanto, trata-se de um ponto de vista pouco elaborado, e as conclusões sobre a natureza da neoformação em uma ou outra idade crítica devem ser elaboradas com suma precisão. Em todo caso, o surgimento da fala infantil autônoma como forma de transição da não-verbal à verbal apresenta-se como um dos fatos mais importantes.

Destacamos na crise também outros momentos: o devir da marcha, as explosões hipobúlicas e afetivas da criança, etc. Entretanto, a tarefa sempre consiste não em situar várias neoformações umas ao lado de outras, mas em encontrar as centrais entre elas. Realmente as neoformações são o conceito mais importante, do ponto de vista do conjunto, que tem lugar na idade, que assinala uma nova etapa no desenvolvimento, a estrutura de todas as novas mudanças.

Podemos considerar que a fala infantil autônoma seja tão somente a primeira fase do desenvolvimento da fala, por princípio, não se diferencia dela e que, portanto, não há diferenças entre o estudo da fala infantil autônoma e a teoria do descobrimento de Stern? Pode-se dizer que a fala autônoma é, em essência, a mesma que nós falamos? Que, talvez, não coincida com a nossa pela estrutura das palavras nem pelo significado, mas que suas “entranhas” são as mesmas?

[6.2 Analogias e diferenças entre “fala autônoma” e “fala autêntica”]

A essas perguntas eu responderia que as “entranhas” – a essência da fala infantil – é nossa é não é nossa, que precisamente nisso radica toda sua peculiaridade como formação transitória entre comunicação não-verbal e verbal. Em que ela é nossa e o que dela pode nascer? Que é nossa é tão claro, que nisso não é necessário nos determos. Muito mais importante é dizer em que ela não é nossa. Parece-me que não é nossa não apenas no sentido de que a palavra não soa tão bem e tem outro significado; ela não é nossa num sentido mais profundo: seu princípio de estruturação é totalmente outro do que o de nossa

fala, uma vez que ela geralmente não tem significado constante. Citarei paralelos, analogias por diferenciação.

[*Sobre o emprego situacional das palavras*]

Examinemos o comportamento dos macacos nos experimentos de Köhler. Sabemos que o animal, em alguns casos, utiliza uma caixa ou um bastão na qualidade de ferramenta. Quanto ao aspecto externo, a essência desta operação é a mesma que junto ao ser humano, quando utiliza uma ferramenta. Köhler se baseou nisso para afirmar que o uso do bastão pelo chimpanzé era similar por ação e tipo, à ação do ser humano.

Os críticos dizem: como se pode falar de utilização de ferramenta se basta que alguém se sente na caixa que o macaco utiliza como suporte para que a caixa deixe de ser ferramenta e se transforme em objeto que serve para sentar-se e repousar, enquanto o macaco nessa situação se agita pelo tablado, tenta chegar ao fruto dando saltos, deixa-se cair na caixa, na qual está outro macaco, e enxuga o suor? O macaco vê a caixa, mas não pode utilizá-la como ferramenta na situação dada. Como pode dizer-se que se trata de uma ferramenta se à {337:} margem da situação ativa deixa de sê-lo? O próprio Köhler diz que o homem primitivo, para cavar a terra com um bastão, prepara-o de antemão. Entretanto, na situação do macaco há algo novo, mas não absolutamente como em um homem primitivo. Embora para ele possa nascer o uso da ferramenta, o uso mesmo da ferramenta ainda não existe.

Algo similar se observa na fala autônoma infantil. Imagine-se uma fala cujas palavras carecem de significado constante, que em cada situação nova expressam algo distinto da anterior. No exemplo citado antes, a palavra “pu-fu” significa em um caso um frasco com iodo, em outro caso o próprio iodo, etc. Essa palavra, está claro, se diferencia das palavras daquela etapa em que têm significado constante. Aqui a simbolização¹³⁹ ainda não existe. As palavras da fala infantil autônoma se diferenciam das palavras daquele estágio [*stadiia*], quando na consciência constituem-se algumas generalizações de

¹³⁹ Em russo, “символизация” [*simbolizatsiia*] “ж simbolização f” (Lazarev, 2007/2019).

significados mais ou menos estáveis e constantes. Aqui a própria palavra significa tudo e portanto nada.¹⁴⁰

[*Sobre as muitas referências das primeiras palavras*]

Que há ao início de cada símbolo?¹⁴¹ Junto a toda a natureza fantástica e de todas o quão discutíveis são muitas das teses da teoria de N. Ia. Marr¹⁴², uma posição parece-me indubitável: as palavras primárias da língua humana, como ele diz – a primeira palavra, significavam tudo ou muita coisa. Mas quais eram estas palavras? Palavras como “isto” ou “aquilo”; elas aplicam-se a qualquer objeto. Podemos acaso dizer que estas são palavras autênticas? Não, esta é apenas a função indicativa¹⁴³ da própria palavra. Dela mais tarde surge algo simbolizado, mas até então a palavra que significa tudo, é apenas um gesto indicativo vocal. Ele se conserva em todas as palavras, porque cada palavra do humano designa um determinado objeto.

[*Sobre a prevalência da função indicativa das palavras*]

Finalmente, a última diferença.

Se imagina-se, como Stern, que o significado da palavra, a conexão entre significado e palavra¹⁴⁴ é algo muito simples, de

¹⁴⁰ É uma hipótese do autor, a palavra autônoma não significa nem se refere a tudo. Significa algo ao referir-se a um conjunto de objetos, por critérios objetivos flutuantes. Mas de modo algum se refere a todos, nenhum dos exemplos dados atesta que se refira a tudo. Uma palavra que se referisse a tudo, não se referiria a nada, certamente, mas assim procedendo não seria palavra. Embora a palavra autônoma, ou multiforme ainda seja insuficiente ela é um momento no desenvolvimento da significação e assim da consciência. Ela não pode significar nada, pois se assim fosse não teria qualquer função ou vínculo genético com o desenvolvimento posterior da palavra.

¹⁴¹ Em russo, “символ” [*simbol*]: “м símbolo m” (Lazarev, 2007/2019). Em dicionário de psicologia, russo-inglês: “м. symbol, symbolic construct, emblem, token; ideograph, ideogram” (Nikoshkova, 2006/2019)

¹⁴² Nikolai Iakovlevitch Marr (1864-1934): historiador e linguista georgiano que obteve reconhecimento durante os anos 1910 com sua “Teoria jafética” sobre a origem das línguas do Cáucaso, hipótese hoje considerada especulativa. Ver https://en.wikipedia.org/wiki/Nikolai_Marr

¹⁴³ Em russo, “индикативная функция” [*indikativnaia funktsiia*]. Função à qual Vigotski, de modo formal, opõe a “função significativa”, porém não consegue sustentar tal formalismo ao longo do texto, entrando em incongruência várias vezes como apontamos ao longo de várias notas anteriores.

¹⁴⁴ Na verdade, por tudo que Vigotski disse sobre Stern, tudo que podemos saber é sobre o que este autor pensava sobre a relação entre “objetos” e seus “nomes”, em resposta a

organização elementar, então, é claro, que as “entranhas”, nesse caso, são assim ou não são. Por isso é tão mais importante o estudo da fala infantil autônoma, pois ele nos permite por a manifesto as “entranhas” da palavra, a série de suas funções como, por exemplo, a indicativa. Mais tarde saberemos que na idade infantil¹⁴⁵ aparece também a função nominativa¹⁴⁶ da palavra. Se trata de uma transição importante (em “pu-fu” não há ainda função significativa)¹⁴⁷.

Ao falar sobre a fala infantil autônoma, temos em vista as “entranhas” em múltiplos planos e não em um só plano. A fala infantil autônoma pode apresentar-se apenas como etapa transitória do desenvolvimento, que em relação com a fala autêntica¹⁴⁸ é, a um só tempo, nossa fala e não nossa fala, isto é, ela conserva-se em nossa fala, mas muita coisa nela não está em nossa fala. Sabemos que crianças que não passam da fala autônoma, isto é, idiotas e afásicos, na realidade permanecem sem fala. Ainda que sua fala infantil autônoma, desde nosso ponto de vista, pareça um símbolo. O afásico, por exemplo, em vez de garrafa diz “pu-fu”. Ele pode, com a palavra “pu-fu” denominar uma série de conceitos¹⁴⁹. {338:}

Para a criança a fala ainda não existe em sua consciência como princípio de simbolização do qual houvesse tomada de consciência. E por isso sua diferença em relação à “descoberta” de Stern é colossal.

pergunta “que é isso?”. A noção que isso se referisse à relação entre “palavra” e seu “significado”, fica por conta do psicólogo bielorrusso.

¹⁴⁵ Em russo, “детский возраст” [*detskii vozrast*].

¹⁴⁶ Em russo “номинативная функция” [*nominativnaia funktsia*]: palavras cognatas em relação ao português” função nominativa. Isso não se confunde com “caso nominativo” na gramática da língua russa, o qual se refere à forma das palavras quando utilizadas na função de sujeito do enunciado. Este se categoriza pelo termo “именительный падеж” [*imenitel’nyi padej*]: “грам (caso) nominativo m”. E a função nominativa da qual o autor fala, não depende de que é denominado estar na condição de sujeito ou objeto direto/indireto, trata-se antes de que com ela nos valem das palavras para estabelece com algo se chama.

¹⁴⁷ Neste ponto não está claro, mas de pode deduzir que a “função significativa” inclui a “nominativa”, possivelmente, entre outras.

¹⁴⁸ Em russo “настоящая речь” [*nastoiashiaia retch*]. O adjetivo “настоящая” [*nastoiashiaia*] é o feminino de “настоящий” [*nastoiashii*]: “прл (о времени) presente; (современный) а(с)tual; кнжн (этот, данный) presente; (истинный) verdadeiro, de verdade; (подлинный) autêntico; (натуральный) puro, natural; (о цене, стоимости) verdadeiro, justo; (искренний) verdadeiro, autêntico” (Lazarev, 2007/2019).

¹⁴⁹ Mais uma vez, Vigotski é impreciso. Pois aqui afirma que uma palavra de “fala autônoma”, denomina não uma série de “objetos”, mas de “conceitos”. Não parece plausível que uma criança pequena possa já ter tal grau de abstração, o autor deve estar se referindo a uma série de objetos e/ou aspectos da realidade objetiva.

O importante seria mostrar como surge, através de formações transitórias, tal fenômeno, como estágio [*stadiia*] inicial da fala infantil. Nesse sentido nós observamos uma série alterações bruscas no desenvolvimento da fala infantil não só no limiar entre a autônoma e não autônoma, mas também em seu desenvolvimento posterior.

[6.3 Desenvolvimento da fala, da personalidade e da consciência]

A compreensão do período de surgimento e constituição da fala infantil permite chegar a tão profundo ao transcurso de seu desenvolvimento, que torna possível chegar à correta teoria do desenvolvimento da fala e denunciar falhas na construção da ciência burguesa¹⁵⁰ referentes a este problema.

Não podemos perder de vista outras neoformações: o andar, os ataques hipobúlicos, e assim por diante.

Como eu mesmo me recomendo precaução, não me atrevo a expor agora considerações teóricas e me limito a assinalar, de meu ponto de vista, onde, em qual orientação, convém buscar a mudança geral com a qual nos deparamos na idade crítica descrita. Penso que a fala seja a neoformação central dessa idade.

Entendo que o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das estágios [*stupeni*] no desenvolvimento da personalidade, do ponto de vista das relações da criança com o meio, do ponto de vista da atividade fundamental em cada estágio [*stupen'*], está intimamente conectado com a história do desenvolvimento da consciência infantil. Se quisesse responder formalmente a esta pergunta, citaria a conhecida frase de K. Marx de que “consciência é relação com o meio”⁽⁶⁾. É totalmente certo que a relação da personalidade com o meio determina do modo mais próximo a estruturação da consciência. E, por conseguinte, parece-me que o estudo dos estágios [*stupeni*] etários e suas neoformações, do ponto de vista da consciência, apresenta-se como uma legítima abordagem à resolução correta dessa questão. E a vantagem aqui é imensa, porque a ciência contemporânea ainda não sabe estudar os fatos característicos da consciência.

¹⁵⁰ Em russo, “буржуазная наука” [*burjuaznaia nauka*]. O substantivo “наука” [*nauka*] se traduz como “ж ciência f; (естественная) ciências fpl; (гуманитарная) humanidades fpl; (юридическая) direito m; (навыки, знания) ciência f, conhecimento m, saber m; (урок, наизда-ние) lição f” (Lazarev, 2007/2019). Enquanto o adjetivo “буржуазная” é o feminino de “буржуазный” [*burjuaznii*]: “прл burguês” (Idem). Na tradução espanhola optou-se por “los científicos occidentales” – modificando tanto substantivo quanto adjetivo originais.

Que a fala está em íntima conexão com a consciência, não está sob suspeita. Não quero cometer um erro e, ao falar da relação com o meio, da consciência, da linguagem, não quero reduzir tudo à linguagem. Devo pois partir tanto de cima quanto de baixo, de sintomas como a dentição, o andar, a fala infantil. Devo interessar-me pelos atores principais e secundários desse drama. Parece-me que o estudo das mudanças na consciência de uma criança e o estudo de sua linguagem são teoricamente centrais para compreender todas as demais mudanças, com as quais estamos lidado aqui.

Compreender a idade teoricamente significa encontrar a mudança da personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos sejam esclarecidos, uns em qualidade de premissas, outros na de momentos determinados, etc.

Entretanto, é difícil compreender de imediato em qual relação com a estruturação da consciência com a aquisição da fala. Habitualmente, tudo se limitava a assinalar seu parentesco ou dizer que tanto uma quanto a outra diferenciavam o ser humano do animal, que se tratavam de propriedades exclusivamente humanas. Recorria-se, por vezes, a uma analogia (que eu também {339:} fiz antes) para afirmar que a fala em relação ao espaço social da criança representava o mesmo papel que a marcha em relação ao meio físico. Trata-se de uma analogia de muito pouco valor. Nenhum dos trabalhos que conheço resolve uma simples questão sobre em qual relação se encontram entre essas neoformações¹⁵¹.

Do ponto de vista genético, dissemos que as principais conquistas da criança se distinguem nas idades críticas. As crianças realizam novas conquistas na idade crítica ou o desenvolvimento realiza um trabalho destrutivo? Nós responderíamos afirmativamente a essa pergunta. Vimos reiteradas vezes que na idade crítica, assim como em toda época de desenvolvimento, a criança faz novas aquisições, do contrário o desenvolvimento não seria desenvolvimento.

Pois bem, em que se diferenciam as aquisições da criança na idade crítica? Elas têm caráter transitório. A aquisição da idade crítica nunca perdura na vida posterior, enquanto as aquisições realizadas

¹⁵¹ Compreendo que, nesse momento, as neoformações a que ele se refere, cuja relação tem sido difícil estabelecer, seja as mencionadas no início do parágrafo: a consciência e a fala. Mesmo que a proximidade, na estrutura do parágrafo, a proximidade maior seja para com as da “fala” e da “marcha”.

nas idades estáveis se conservam¹⁵². Na idade estável a criança aprende a caminhar, falar, escrever, etc. Na idade de transição a criança adquire a fala autônoma, mas se esta se conserva ao longo de toda a vida isso não é normal.

Na fala infantil autônoma encontramos formas variadas, típicas para a crise do primeiro ano. O início destas formas e o fim da fala infantil autônoma podem ser considerados como sintomas do início e do fim da idade crítica.

Surge a fala autêntica e desaparece a fala autônoma, ao mesmo tempo em que termina a idade crítica. Ainda que um traço distintivo das aquisições realizadas nas idades críticas seja sua índole transitória, eles têm suma importância genética: vêm a ser uma espécie de ponte de transição¹⁵³. Sem a formação da fala autônoma a criança jamais haveria passado do período não-linguístico¹⁵⁴ ao linguístico¹⁵⁵ de seu desenvolvimento. De fato, as conquistas das idades críticas não desaparecem, apenas se transformam em formações mais complexas. Elas cumprem uma função genética determinada ao passarem de um estágio [*stadiia*] de desenvolvimento ao outro.

As transições que surgem nas idades críticas e, em particular, a fala infantil autônoma, são infinitamente interessantes pois representam campos do desenvolvimento infantil nos quais vemos posta a descoberto a regularidade dialética do desenvolvimento.

* * *

¹⁵² Há exceção no caso da “crise dos sete anos”. Na qual “neoformações tais como o amor próprio [*samoliubie*], a autoestima [*samootsenka*], se conservam” (Vigotski, 1933-34/1984b, p.380; Vygotski, 1933-34/2006b, p. 380) nos períodos posteriores. Os termos russos são respectivamente “самолюбие” [*samoliubie*]: “c amor-próprio m” (Lazarev, 2007/2019); e “само-оценка” [*samootsenka*]: “ж apreciação (avaliação) de si mesmo, juízo feito sobre si mesmo” (idem).

¹⁵³ Em russo, “переходный мост” [*perekhodnii most*]. Para o substantivo masculino “мост” temos: “м ponte f; (планка для искусственных зубов) ponte” (Lazarev, 2007/2019). Enquanto para o adjetivo: “переходный” [*perekhodnii*], temos: “прл (для перехода) de passagem; (промежуточный) de transição; грм (о глаголе) transitivo” (ifdem)

¹⁵⁴ Em russo, “безъязычный” [*beziazitchnii*]. Ver nota “81”, p. 34, na presente tradução.

¹⁵⁵ Em russo, “языковой” [*iazikovii*]. Ver nota “82”, p. 34, na presente tradução.

Notas da edição russa

1. Estenograma de conferência proferida por Vigotski no Instituto Pedagógico A. I. Guertsen¹⁵⁶ em 1933-34, durante curso {ver} acadêmico. (Tomado de arquivo de família). Tal estenograma que se publica pela primeira vez [no Tomo IV das “Obras reunidas”], recolhe o que foi dito pelo autor. As conferências de Vigotski se distinguem por uma especial expressividade semântica. Elas eram privadas de todo caráter espetacular superficial, mas eram ricas em entonação. Se poderia dizer, além disso, que parecia refletir em voz alta. Formulava com frequência diversas hipóteses. Vigotski frequentemente dizia nas conferências tudo quanto pensava naquele momento. Este curso foi um curso problematizador e não uma exposição sistemática de todas as questões da psicologia infantil [pedologia].¹⁵⁷ Nas conferências analisavam-se questões que o autor considerava cruciais. No período de realização das conferências, sob orientação de Vigotski, T. E. Konnikova realizava, sob orientação de Vigotski, uma investigação sobre a etapa {340:} inicial no desenvolvimento da fala. Investigação que concluiu depois da morte de Vigotski (veja-se T. E. Konnikova, 1947). Alguns dos exemplos apresentados nas conferências foram tomados desta investigação. Interessantes materiais sobre o surgimento das primeiras palavras na criança estão contidos também no artigo da discípula de Vigotski, F. I. Fradikina: “O surgimento da fala na criança” (1955). Importantes materiais sobre características da fala autônoma em gêmeos, condições para o atraso da fala neste estágio [stadia] de desenvolvimento e a superação de tal atraso são fornecidos no livro: A. R. Luria e F. Ia. Iudovitch “A fala e o desenvolvimento dos processos psíquicos na criança. Moscou, 1956”.¹⁵⁸

2. Trata-se da teoria personalista desenvolvida por Stern (t. 2, p. 19, 81-89).

¹⁵⁶ Instituição situada na cidade de Lenigrado. A qual, desde o fim da URSS, voltou a chamar-se São Petersburgo.

¹⁵⁷ De fato, no posfácio do volume, Elkonin explicita, embora não justifique, se substituiu em vários lugares o termo “pedologia” pelo eufemístico “psicologia infantil”. Como se sabe a profunda ligação de Vigotski com a chamada pedologia foi uma das razões da proibição de suas obras e v

¹⁵⁸ Referência da publicação brasileira desse trabalho: “Luria, A. R.; Yudovich, F. Ia. (1956/1985) **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 101 p.”

3. Pode-se dizer que há certa contradição no que está sendo dito. Vigotski denomina este estágio [*stadiia*] de desenvolvimento da fala como fala autônoma, mas na conferência diz que essa fala não pode ser considerada autônoma. Vigotski tenta sublinhar no caso dado que a forma indicada de linguagem surge, a pesar de tudo, sobre a base da fala desenvolvida dos adultos e em interação com eles.
4. O “Instituto de defectologia experimental”¹⁵⁹ atualmente¹⁶⁰ se chama “Instituto científico-investigativo em defectologia”¹⁶¹.
5. Rau, Fiodor Andreievitch (1868-1957). Destacado logopedista¹⁶² e pedagogo de surdos¹⁶³ soviético. Trabalhou durante muitos anos no Instituto de Investigação Científica em Defectologia.
6. “Onde existe alguma relação, esta existe para mim; o animal não ‘se relaciona’. Para o animal não há ‘relação’ com os outros, como tal. Por conseguinte a consciência, já desde o princípio, é um produto social e segue sendo enquanto existirem os seres humanos. Claro está que a consciência, a princípio, é a tomada de consciência do meio *mais próximo*¹⁶⁴,

¹⁵⁹ Em russo, “Экспериментально-дефектологический институт (ЭДИ)” [*Eksperimental’no-defektologicheskii institut (EDI)*].

¹⁶⁰ “Atualmente”, nesse caso, refere-se ao período em que estes comentários foram escritos por D. B. Elkonin (1904-1984). Desconheço a datação de tal produção. O autor faleceu em 1984, mesmo ano da primeira edição do Tomo IV das “Obras reunidas em seis tomos de L. S. Vigotski”, no qual o texto aqui traduzido foi publicado pela primeira vez. Fonte de domínio público informa que o nome “Instituto investigativo-científico em defectologia”, a partir de 1992, passou a se chamar “Instituto de pedagogia corretiva da Academia Russa de Educação” – “Институт коррекционной педагогики РАО” [*Institut korreksionnoi pedagogiki RAO*]. Ver: https://ru.wikipedia.org/wiki/Институт_коррекционной_педагогики_РАО.

¹⁶¹ Em russo, “Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР” [*Nauchno-issledovatel’skii institut defektologiiu APN SSSR*].

¹⁶² Em russo, “логопед” [*logoped*]. Por dicionário de psicologia russo-inglês: “logopedist, speech therapist” (Nikoshkova, 2006/2019). Assim, em português, aproximadamente “logopedista”, “terapeuta da fala”. Pelo “Grande Dicionário Houaiss”: “logopedista”: “que ou aquele que trata da logopedia, que ou aquele que se especializou em logopedia”; “logopedia”: “parte da foniatria que trata do estudo e tratamento científico dos distúrbios da fala” (Houaiss, 2001/2012).

¹⁶³ Em russo: “сурдопедагог” [*surdopedagog*]. O termo refere-se a um especialista em pedagogia de pessoas surdas, em russo “сурдопедагогика” [*surdopedagogika*]: “ж.р. deaf-and-dumb pedagogy” (ABBY, 2014/2019).

¹⁶⁴ O adjetivo russo em forma comparativa, utilizado na edição russa das obras de Marx e Engels, é “ближайший” [bliжайший]. Exatamente o mesmo utilizado no constructo vigotskiano “зона ближайшего развития” [zona bliжайshego razvitiia], que tem muitas traduções em diferentes países. No Brasil, ora “proximal” (traduzido do inglês), ora “próximo” (traduzido do espanhol), ora “iminente” ou “imediate” (traduzido do russo). Nesse caso não

sensorialmente percebido e a tomada de consciência da relação limitada com outras pessoas e coisas, que se encontra fora do indivíduo que começa a tomar consciência de si mesmo...” (K. Marx e F. Engels, t. 3, ed. russa, p. 29)¹⁶⁵.

* * *

cabe “imminente”, pois a relação não é de proximidade temporal. E ficaria inapropriado dizer “tomada de consciência do meio imminente” (com relação a questões sobre tradução e definição do construto metafórico “зона ближайшего развития” [*zona blijaishego razvitiia*], ver Delari Jr., 2020).

¹⁶⁵ Para uma versão brasileira da mesma passagem em Marx, ver “Anexo 2”, p. 70 -73, nesta tradução. Com texto localizado e compilado por Daniel Friedrich Fontoura.

Referências da edição russa para o texto¹⁶⁶

- Bühler, Ch. (1923) **Das Seelenleben des Jugendlichen**. Jena.
- Bühler, K. (1924) **Dukhovnoe razvitie rebionka**. Moskva.
- Bühler, Ch. (1926). Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. In: **Zeitschr. f. pädagogische Psychol.** B. 100.
- Bühler, Ch. (1928) **Kindheit und Jugend**. Leipzig.
- Bühler, Ch. (1929) Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: **Beiheft 17 zur Zeitschr. f. angew. Psychol.** Leipzig.
- Bühler, Ch.; Tudor-Hart; Hetzer, H. (1931) **Sotsial'no-psikhologitiches-koe izutchenie rebionka pervogo goda jizni**. Moskva.
- Bühler K. (1907-1908) Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. In: **Archiv f. d. gesamte Psychologie**, 1907, 9, 1908, 12.
- Bühler, K. (1930) **Otcherk dukhovnogo razvitiia rebionka**. Moskva.
- Bühler K. (1913) **Die Gestaltwahrnehmungen**. 1 Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum- und Zeitanschauung. Stuttgart.
- Bühler K. (1908) Über das Sprach Verständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus. In: **(Sammelreferat). 3. Monograf. exp. Psych.**
- Bühler K. (1922) **Die Theorie der Perzeption**. Jena.
- Darwin, Ch. (1881) **Nabliudeniia nad jizniu rebionka**. Sankt-Peterburg.
- Eliasberg, W. (1928) **Über die autonomische Kindersprache**. Berlin; Wein.

¹⁶⁶ Quanto a estas referências cabe observar: (1) como o texto é transcrição de conferência, não foram estabelecidas pelo próprio autor, mas pelos editores; (2) ao serem compiladas as de todos os textos ao final do tomo na fonte russa, não há precisão quanto a quais delas estariam presentes exatamente neste – compilei todas as que havia para obras de autores mencionados aqui; e (3) nem todos os autores mencionados aqui possuem ao menos uma referência na bibliografia do tomo no qual foi publicada a transcrição da conferência, isso ocorre com Idelberger, Marr e o “seguidor de Ebbinghaus” – que até o momento não pude identificar.

- Gesell, A. (1930) **Umstvennoe razvitie rebionka**. Moskva; Leningrad.
- Gesell, A. (1932) **Pedologuiia rannego vozrasta**. Moskva; Leningrad.
- Koffka K. (1915) Zur Grundlegung der Wahrnehmungs. In: **Psychologie.—Zeitschrift. f. Psychologie**, 1915, Bd. 73.
- Koffka, K. (1934) **Osnovi psikhitcheskogo razvitiia**. Moskva; Leningrad.
- Köhler W. (1920) **Die physischen Gestalten in Ruhe und in stationären Zustand**. Brunswick.
- Köhler W. (1925) Komplextheorie und Gestaltheorie. In: **Psychol. Forsch.**, 1925, 6.
- Köhler W. (1929) **Gestalt-Psychology**: An introduction to new concepts in modern psychology. New York; London.
- Köhler W. (1932) **Probleme der Psychologie**. Berlin.
- Kretschmer, E. (1924) **Stroenie tela i kharakter**. Kiev.
- Kretschmer, E. (1927) **Meditinskaia psikhologuiia**. Moskva.
- Kretschmer, E. (1928) **Isteriia**. Moskva.
- Marx, K.; Engels, F. **Sotch.** T. 3, 20, 21, 23, 25, tch. II.
- Piaget J. (1927) La première année de l'enfant. In: **Brit. J. Psychol.**, 1927, 18.
- Piaget J. (1926) **La représentation du monde chez l'enfant**. Paris.
- Piaget J. (1927) **La causalité physique chez l'enfant**. Paris.
- Piaget J. (1921) Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant. In: **Journ. de Psych.**, 1921, XVIII.
- Stern, C.; Stern, W. (1907) **Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes**. Leipzig, 1907.
- Stern C.; Stern, W. (1927) **Die Kindersprache**: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig.

- Stern, W. (1922) **Psikhologuiia rannego detstvo do shestiletnego vozrasta**. S ispol'zovaniem v katchestve materiala nenapetchatannikh dnevnikov Clara Stern. Petrograd.
- Stern W. (1922) Vom Ichbewusstsein des Jugendlichen. In: **Zeitschr. f. Pädagogische Psychol.**, 1922, N 1.
- Stern W. (1924) Das "Ernstspiel" in Jugendzeit. In: **Zeitschr. f. Pädagogische Psychol. und Jugendkund.**, 1924 a, N 25.
- Stern W. (1925) **Anfänge der Reifezeit**. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig, 1925.
- Stern, W. (1926) **Odariionnost' detei i podpostkov i metodi ee issledovaniia**. Kharkov.
- Stern, W. (s.data) Zur Psychologie der reifenden Jugend. In: **Zeitschr. f. pädagogische Psychologie**, 1.
- Stumpf, K. (1901) Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. In: **Zeitschr. f. Pädagogische. Psyche und Pathologie**, 1901, Bd. 3, H. 6.
- Wallon H . Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant. — Paris, 1925.
- Wallon H . L'enfant turbulent. Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. — Paris, 1925.

Referências para notas da tradução

- ABBY (2004/2019) The thesaurus of Russian business words. 16.000 entries. In: _____. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia.
- ABBY (2009/2019) Russian-English dictionary: the American variant, 23.249 entries. In: _____. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia.
- ABBY (2014/2019) The universal English-Russian dictionary. In: _____. 100.000 entries. In: _____. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia.
- Brasil (2016) **Lei Nº 13.257/2016** [Marco legal da primeira infância]. Brasília-DF.
- Darwin, Ch. (1881) Nabludeniiia nad jizn'iu rebionka. In: _____. **Ch. Darwin; per. s angl.** Sainkt-Peterburg: Tip. d-ra M. A. Khana. 24 p.
- Darwin, Ch. (1877/2010) A biographical sketch of an infant. In: **Annals of neurosciences**. Volume 17 Number 4 October 2010. p. 187-190.
- Eliasberg, W. (1928) **Über die autonomische Kindersprache**. Berlin; Wein.
- Houaiss, A. (2001/2012) **Grande dicionário Houaiss**. Versão digital. Disponível em: www.uol.com/
- Lazarev, A. V. (2007/2019) The comprehensive Portuguese-Russian dictionary. 115.000 entries. In: ABBY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1.
- Lisovsky, F. V. (2005/2019) The new English-Russian dictionary of radio electronics. 100.000 entries. In: ABBY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia.
- Lorch, M.; Hellal, P. (2010) Darwin's "natural science of babies". In: **Journal of the History of the Neurosciences**. 19. p. 140-157.
- Luria, A. R. (1979) **Iazik i soznanie**. Pod redaktsiei E. D. Khomskoi. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. 320 p.

- Luria, A. R. (1979/1986) **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências. Porto Alegre: Artes Médicas. 251 p.
- Luria, A. R.; Yudovich, F. Ia. (1956/ 1985) **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 101 p.
- Mandelbaum, E. (2015/2020) Association theories of thought. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Online version. Acesso em: 1 maio 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/associationist-thought/>
- Nikoshkova, E.V. (2006/2019) The English-Russian dictionary of psychology. 20.000 entries. In: ABBYY. **Lingvo European Electronic Dictionary**. Version 1.11.1. Russia.
- VandenBos, G. R. (ed.) (2015) **APA dictionary of psychology**. 2. ed. American Psychological Association: Washington. 1204 p.
- Vigotski, L. S. (1926/1996) Sobre o artigo de Koffka “A introspecção e o método da psicologia”. A título de introdução. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 87-92.
- Vigotski, L. S. (1928/2017) Instrumental’nii metod i vólia. In: _____. **Zapisnie knijki L. S. Vigotskogo**. Izbrannoe. Moskva: Kanon+. p.155-156.
- Vigotski, L. S. (1928/1934) Problema razvitiia retch’ v utchenii V. Shterna. In: _____. **Mishlenie i retch’**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial’no-Ekonomitcheskoe Izdatel’stvo. p. 67-75.
- Vigotski, L. S. (1928/2001) 3. O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. p. 97-110.
- Vigotski, L. S. (1928/2007) El problema del desarrollo del habla en la teoría de Stern. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 111-123.
- Vigotski, L. S. (1930/1982) Vstupitel’naia stat’ia k ruskomu perevodu knigui K. Biulera “Otcherk dukhovnogo razvitiia rebionka”. In: _____. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom pervii. Voprosi teorii i istorii psikhologii. Moskva: Pedagogika. p. 196-209.

- Vigotski, L. S. (1930/1998) Introdução à versão russa do livro de K. Bühler “Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança” In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. p. 179-199.
- Vigotski, L. S. (1931/2020) Pensamento na esquizofrenia. In: “**Estação MIR**” Arquivos digitais. Umuarama-PR. 21 p. Disponível em: www.estmir.net/lsv_1931_pns-sqz.pdf
- Vigotski, L. S. (1932) Problema razvitiia rebionka v issledovaniiax Ar-nol’da Guezella. Krititcheskii otcherk. In: **Guezell A. Pedologogiia rannego vozrasta**. Moskva; Leningrad: Utchguiz. p. 3-14.
- Vigotski, L. S. (1932/1934) Problema retch’ i mishleniia rebionka v utchenii J. Piaget. In: _____. **Mishlenie i retch’**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial’no-Ekonomitcheskoe Izdatel’stvo. 16-66.
- Vigotski, L. S. (1932/1982) Problema soznaniia. In: _____. **Sobranie sochinenii v shesti tomakh**. Tom pervii. Voprosi teorii i istorii psikhologii. Moskva: Pedagogika. p. 156-167.
- Vigotski, L. S. (1932/1996) O problema da consciência. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p.171-189.
- Vigotski, L. S. (1932/2001) 2. A linguagem e o pensamento na teoria de Piaget. Estudo crítico. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. p. 19-96.
- Vigotski, L. S. (1932/2007) Capitulo segundo. El problema del habla y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. Estudio crítico. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 29-110.
- Vigotski, L. S. (1931-33/2001) 5. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 151-238
- Vigotski, L. S. (1931-33/2007) Capitulo 5. Estudio experimental del desarrollo de los conceptos. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 169-263.

- Vigotski, L. S. (1933-34/1984b) Krizis pervogo goda jizni. In: _____. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika. p. 318-339.
- Vigotski, L. S. (1933-34/1984b) Krizis semi let. In: _____. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetviortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika. p. 376-385.
- Vigotski, L. S. (1933-34/2001) 6. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 241-394
- Vigotski, L. S. (1933-34/2007) Capitulo sexto. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 265-422.
- Vigotski, L. S. (1934) Misl' i slovo. In: _____. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomitcheskoe Izdatel'stvo. 260-318.
- Vigotski, L. S. (1934/2001a) 1. O problema e o método de investigação. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. p. 1-18.
- Vigotski, L. S. (1934/2001b) 7. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. p. 395-486.
- Vigotski, L. S. (1934/2007a) Capitulo primero. El problema y el método de investigación. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 9-27.
- Vigotski, L. S. (1934/2007b) Capitulo séptimo. Pensamiento y palabra. In: _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. p. 423-515.
- Vygotski, L. S. (1926/1991). La introspección y el método de la psicología: A modo de introducción. Sobre el artículo de K. Koffka. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. p. 61-64.
- Vygotski, L. S. (1930/1991) Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño. Introducción a la versión rusa del libro de, K. Bühler. In: _____.

- Obras escogidas.** Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. p. 163-176.
- Vygotski, L. S. (1932/1991) El problema de la conciencia. In: _____. **Obras escogidas.** Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. p. 119-131.
- Vygotski, L. S. (1932/2006) La infancia temprana. In: _____. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros. p. 341-367.
- Vygotski, L. S. (1933-34/2006a) Crisis del primer año. In: _____. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros. p. 319-340.
- Vygotski, L. S. (1933-34/2006b) La crisis de los siete años. In: _____. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros. p. 377-386.
- Vygotsky, L. S. (1931/1994) Thought in schizophrenia. In: _____. **The Vygotsky reader.** Oxford, UK; Cambridge USA: Basil Blackwell, 1994. p. 313- 326.
- Vygotsky (1932/1983) [Assia]. In: _____. From de notebooks of L. S. Vygotsky. In: **Soviet Psychology.** 21 (3). p. 4-17.
- Vygotsky, L. S. (1933/1998) Chapter 9: Early childhood. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of Vygotsky.** Volume 5. Child psychology. New York: Plenum Publishers, p. 261-281.
- Vygotsky, L. S. (s.data/1984) De cadernos não publicados. In: _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. p. 9.
- Wallon, H. P. H. (1941/1981a) Capítulo I. A criança e o adulto. In: _____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. p. 27-32.
- Wallon, H. P. H. (1941/1981b) Capítulo II. Como estudar a criança? In: _____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. p. 33-48.

ANEXO 1

Observações por Vigotski de sua filha Assia*

{10:}

[Assia]*

N.B. 1. Assia:

(a) pu-fu = exemplo de um complexo = garrafa, iodo, machucado, cigarro, fósforo, apagar, dar.

(b) Em sua sentença de uma só palavra, o significado de pu-fu também muda em sua referência objetual (uma garrafa vazia está inútil no caso de um machucado; ela útil para assobiar, i.e., na primeira vez, o iodo; na segunda vez, um recipiente) e em seu sentido geral; esta é uma lei geral para a palavra e para a sentença de uma só palavra na infância inicial: o significado é variável não apenas no sentido de ser um arranjo de significados, mas também no sentido de seu funcionamento. Na primeira vez: pu-fu = dê-me a garrafa e sobre nela; na segunda vez: pu-fu = a boneca se machucou – coloque um pouco de iodo nela.

(c) Na sentença de uma só palavra de Assia, a diferenciação semântica claramente predomina sobre indiferenciação fásica. Daí a lacuna: há mais significados do que palavras. Uma dificuldade na comunicação: as pessoas não a compreendem, e ela alegremente encontra uma pergunta correta: daaa*** = aha! Comparar: pu-fu — Dê-me o pu-fu? Soprar? — Não. Ela fica brava. Aplicar o iodo na cabeça da

* Referência: Vygotsky (1932/1983) [Assia]. In: _____. From de notebooks of L. S. Vygotsky. In: **Soviet Psychology**. 21 (3). p. 4-17.

* Trata-se de Assia L'vovna Vigotskaia (1930-1985), filha mais nova de Vigotski. A anotação é datada de 1932, mas não sabemos exatamente quanto mais que um ano de idade a criança teria quando das observações que seu pai registrou, nem quanto tempo se passa entre os episódios e seu registro.

*** Não é explicitado em notas se há relação. Mas, em russo, a palavra “да” [da] significa “sim”.

boneca (bo-bo, aplicar)? — Daaa (=aha!). Disto (e das questões feitas pelos adultos, pu-fu! – Dar?) surge uma sentença de duas palavras com o seguinte esquema:

1. Pu-fu! — Dar? — Daaa... (Aqui uma sentença de duas palavras é partilhada entre mim e ela, mas efetivamente, no curso do pensamento, já é completamente vivenciada psicologicamente por ela)
2. Dar pu-fu.

Portanto, suas palavras explicativas: Assia, joelho, escrever, etc.

(d) Assia nomeia todas as partes de seu corpo diante do espelho e aponta com seu dedo. Aqui três aspectos são dignos de nota:

1. A referência objetal, o significado de uma palavra é efetivado na acepção literal pela Referência do som a um objeto – de modo indicativo, o significado é veiculado pelo dedo [apontando] para as partes do corpo.
2. A fala dissecar a percepção, a impulsiona ao longo do caminho da análise; ela não vê orelhas mais olhos, etc., mas enumera desse modo. Em primeiro lugar está uma enumeração verbal (analítica), a qual antes era tomada pelo caráter atomístico da percepção em si (da parte para o todo); agora tornou-se claro (teoria da Gestalt) que não é este o caso, que a percepção vai do todo para as partes. Nosso problema: Por que Assia, após perceber o todo, enumera justo as partes na fala? Seu pensamento abrange todo o quarto. (É o tópico da conversação, a intenção de sua fala: isto não é uma série de reflexos: isto requer que o quarto seja visível para ela no quadro e antecipe a atividade integral, como um todo – comparar: Pensamento é uma nuvem, e as palavras são as gotas).
3. A indiferenciação desta fala – fala egocêntrica e social: ela fala ambas, para outros e para ela mesma: Isto é um nós primordial.

* * *

ANEXO 2

Excerto de edição brasileira de obra de Marx citada por Vigotski: “A ideologia alemã”*

“Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também ‘consciência’. Mas esta também não é, desde o início, consciência ‘pura’. O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem¹⁶⁷. A linguagem¹⁶⁸ é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens*. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto

* Referência: “Marx, K. (1845-46/2007) **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo. 614 p.”. Todas as próximas notas marcadas com asteriscos são da edição referenciada, contendo os seguintes códigos: “S.M.” para “Suprimido no Manuscrito” e “A.M.” para “Anotações de Marx”. Material localizado e compilado por Daniel Friedrich Fontoura. As notas numeradas continuam sendo de minha inteira responsabilidade – ADJr.

¹⁶⁷ Não é hoje admissível, de um ponto de vista científico, equiparar “linguagem” com “som” e “camadas de ar” nas quais ele se propaga. Nem mesmo o associacionismo apresentado de modo bastante simplificado por Vigotski chega a supor materialismo tão vulgar.

¹⁶⁸ Não tive acesso à fonte em alemão. Portanto não posso informar se “linguagem” aqui traduz “fala”, “língua”, ou termo alemão que se possa traduzir tanto por “linguagem” quanto por “fala”, como ocorre em russo com “речь” [retch], no texto de Vigotski.

* “Minha relação com meu ambiente é a minha consciência” (S.M). “Onde existe uma relação, ela existe para mim; o animal não se ‘relaciona’ com nada e não se relaciona absolutamente. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação”. (A.M) — Tudo dá a entender que “suprimido” seria algo “riscado” para depois ser retirado ao passar o rascunho a limpo para encaminhá-lo à publicação. Embora os editores brasileiros não expliquem porque publicou-se mesmo assim, supõe-se que o autor não desejasse fazer isso. Caso seja como dão a entender, Vigotski toma como importante justo o que Marx teria desprezado. Diríamos que “a pedra rejeitada pelos construtores tornou-se pedra angular”? (ADJr.)

existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo¹⁶⁹ a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal¹⁷⁰ da natureza (religião natural^{**}) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente^{***171}. Essa consciência de carneiro ou consciência tribal¹⁷² obtém seu desenvolvimento e seu

¹⁶⁹ O que aí está traduzido como “antes de tudo”, deve significar “bem no início”, “nos primeiros momentos”. E não “sobretudo”, “acima de tudo” – o que também não teria fundamento diante da psicologia atual.

¹⁷⁰ A rigor, não há “consciência animal”. Assim seria para o próprio redator do manuscrito, caso mantivesse que consciência é relação (o que “suprimiu”); e que relação seja algo propriamente humano (o que não suprimiu). A metáfora “consciência animal” é usada para especulação filosófica. Mas o termo mais preciso seria “psiquismo animal”. Ou, dentro da tradição de autores “marxistas” em psicologia, também se dirá “reflexo psíquico” em outros animais.

^{**} “precisamente porque a natureza ainda se encontra pouco modificada historicamente” (A.M.). — Não há qualquer dado empírico ou levantamento de literatura, nesse fragmento, para fundamentar tais proclamações (ADJr.).

^{***} Vê-se logo, aqui: essa religião natural ou essa relação determinada com a natureza, é condicionada pela forma da sociedade e vice-versa. Aqui, como em toda parte, a identidade entre natureza e homem aparece de modo que a relação limitada dos homens com a natureza condiciona sua relação limitada entre si, e a relação limitada dos homens entre si condiciona sua relação limitada com a natureza. (A.M.) — O enunciado seria dialético se não fosse circular. Pois nada apresenta sobre a superação dos limites, eles são apenas constatados em sua oposição complementar formal (ADJr.).

¹⁷¹ Não é possível saber em quais estudos científicos o escritor alemão basearia suas especulações filosóficas, caso disponíveis na segunda metade do século XIX.

¹⁷² Aqui o equívoco é antropológico. O redator do manuscrito extrapola sua crença em “consciência não humana” para um etnocentrismo eurocêntrico. Supondo haver “consciência de carneiro” e que seria o mesmo que “consciência tribal”. Como se ignorasse que “tribo” é uma formação cultural propriamente humana, com sua língua materna, regras, símbolos, rituais. O que, de modo algum, pode ser sinônimo de “bando de animais” – como o autor afirma, sem rigor nem responsabilidade ética e política para com suas palavras.

aperfeiçoamento ulteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros.¹⁷³ Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc.^{****}, desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente,¹⁷⁴ representar algo realmente sem representar algo real - a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’.¹⁷⁵ Mas mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral etc.¹⁷⁶ entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes - o que,

¹⁷³ Aqui se nota o destino das elucubrações anteriores: estabelecer um reducionismo economicista como suposta explicação para a transformação do homem como ser com “consciência animal” que vive em “tribos”, em homem com “consciência humana” que vive em sociedades mercantis. O que não se sustenta, posto que se antes já era humano, não poderia ter consciência que não fosse humana. Na Idade Média colonizadores promoviam debates entre teólogos para definir se pessoas de povos colonizados tinham ou não “alma”. Para decidirem se poderiam usá-los como animais ou não. Marx aqui não faz melhor, pois estipula que povos tribais são pré-humanos e só quando a economia “evolui” surge “consciência” humana. O que logo extrapolará para conceitos metafísicos como “consciência nacional” e “consciência universal”, ainda neste fragmento.

^{****} “Os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento histórico real” (S. M.). — A definição de que a consciência se produz historicamente é suprimida. É conveniente para a retórica do escritor. Pois busca dizer que antes da história das sociedades mercantis não há consciência humana. Se dissesse que a consciência é histórica e não podendo negar que a história da humanidade inicia-se muito antes disso, deveria admitir que seres chamados de “carneiros” já tinham consciência humana (ADJr.).

¹⁷⁴ Nada de empírico se apresentará. Como se nada, antes e durante seu tempo de estudo e redação, tivesse sido dito ou estabelecido sobre o tema de que trata. Desconsidera-se o valor do trabalho humano na investigação da temática na história da humanidade. Procedimento antagônico ao que adota em “O Capital”.

¹⁷⁵ Nenhuma prova é apresentada, procede por estabelecimento de postulados. São na verdade apenas *hipóteses* que demandariam investigação para serem comprovadas. Nenhuma investigação se apresenta e as hipóteses são assumidas como fatos estabelecidos.

¹⁷⁶ Marx parece supor que apenas suas elucubrações não são “teoria”, “ideologia”, “filosofia”, “moral”. Mas nenhum método de comprovação de suas hipóteses é estabelecido para se diferenciar daquilo com relação ao que se sente em posição de superioridade.

aliás, pode se dar também num determinado círculo nacional de relações, uma vez que a contradição se instala não nesse âmbito nacional, mas entre essa consciência nacional¹⁷⁷ e a práxis de outras nações, quer dizer, entre a consciência nacional e a consciência universal¹⁷⁸ de uma nação (tal como, agora, na Alemanha) - e é então que essa nação, porque tal contradição aparece apenas como uma contradição no interior da consciência nacional, parece se restringir à luta contra essa excrescência nacional precisamente pelo fato de que ela, a nação, é a excrescência em si e para si¹⁷⁹. Além do mais, é completamente indiferente o que a consciência sozinha empreenda, pois de toda essa imundície obtemos apenas um único resultado: que esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho esse tá dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material - de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supracumida [*aufgehoben*]. É evidente, além disso, que ‘espectros’, ‘nexos’, ‘ser superior’, ‘conceito’, ‘escrúpulo’ são a mera expressão espiritual, idealista, a representação aparente do indivíduo isolado, a representação de cadeias e limites muito empíricos dentro dos quais se movem o modo de produção da vida e a forma de intercâmbio a ele ligada.”¹⁸⁰

¹⁷⁷ Não existe algo como “consciência nacional”, toda consciência é de um ser vivo em relação com a realidade objetiva. Uma nação não é um “grande ser vivo”, nem tem um “grande cérebro” para suportar materialmente uma “consciência nacional”. A “nação”, nessa linguagem figurada, ganha atributos antropomorfos: “corpo”, “coração”, “cabeça”, “inteligência”, “consciência”. Até o momento, nada foi dito sobre a consciência real de seres humanos reais, o que teria sido “suprimido do manuscrito”.

¹⁷⁸ Deve haver alguma incorreção. O autor deve estar falando da filosofia idealista. No mundo real não pode existir nada do que é mencionado: “consciência nacional”, “consciência universal”. Ver nota “178”.

¹⁷⁹ Idem a “179”.

¹⁸⁰ Ao fim, o fragmento mostra que o redator estabelece uma ligação de nada com coisa nenhuma. Parte de uma noção imprecisa de “consciência”, em seguida faz uma lista de realidades inexistentes como se fossem fatos e, ao fim, fala do que é óbvio não existir, mas sua inexistência não é provada, apenas nomeada. Seja como for, no texto aqui traduzido, Vigotski não incorpora tais figuras metafísicas. Mas a ideia básica de que “consciência é relação”. A qual, inclusive, pode advir de fontes não citadas no manuscrito. Como se sabe, Vigotski assumia que não se deve buscar “psicologia” em Marx, mas apreender o método *do qual se vale* (não que o tenha “criado”) em “O capital” (cf. Vygotsky, s.data/1984 p. 9).