

FRIEDRICH, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras. 128p.

Título original: *Lev Vigotski: Médiation, Apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique*.

Fernando Silverio de Lima

A tradução deste livro de Janette Friedrich feita por Anna Rachel Machado e Eliane Lousada traz aos linguistas aplicados brasileiros interessados em pesquisas socioculturais importantes reflexões acerca de temas centrais na obra de Vygotsky, que muitas vezes têm gerado interpretações diferentes e parciais (LANTOLF, 2007; TULESKI, 2002), especialmente quando esses conceitos têm sido frequentemente emprestados por outros campos investigativos como a Educação e a Linguística Aplicada. Seja pela curta vida acadêmica (apesar da grande produção científica) ou ainda pelo acesso incompleto às obras traduzidas originalmente a partir do russo (PRESTES; TUNES, 2012), principalmente em língua portuguesa¹, o leitor brasileiro conta com mais uma leitura da obra vygotkiana, agora pelo texto de Janette Friedrich, professora da Universidade de Genebra e leitora especialista em Vygotsky.

O livro está dividido em cinco capítulos precedidos pelo prefácio escrito por Ana Luiza Smolka, professora da Universidade Estadual de Campinas, estudiosa de Vygotsky no campo da Educação, e seguido pelas direções iniciais de Friedrich na introdução. Os capítulos são: “A psicologia é possível como ciência?”, “O termômetro da psicologia”, “A ideia de instrumento psicológico”, “A formação dos conceitos na criança” e “O aporte específico da escola”. E a temática de cada capítulo visa o esclarecimento dos três termos presentes no título da obra (mediação, aprendizagem e desenvolvimento).

O capítulo de introdução traz dois elementos que ajudam a situar não apenas a obra vygotkiana, mas também o homem por trás dela. Friedrich inicia sua discussão com um panorama do programa de pesquisa da psicologia do tempo de Vygotsky, que buscava seu espaço na constituição de uma ciência autônoma dentro do escopo das ciências humanas. Em seguida, é apresentada aos leitores

1. Cabe ressaltar a existência da compilação das obras traduzidas para o Inglês (The Collected Works of L.S Vygotsky – Volumes 1-6) e o Espanhol (Obras Escogidas – Tomos I-V). No Brasil, algumas das principais obras estão disponíveis com traduções a partir do Russo (VYGOTSKY, 2001). Há ainda outros manuscritos sendo apresentados em coletâneas diversas (VYGOTSKY, 2003, 2004, 2012) e periódicos (VYGOTSKY, 2000).

uma interessante nota biográfica baseada em um texto russo escrito pela própria filha do psicólogo soviético. Como a autora já salienta nessa seção, o objetivo a partir deste livro é convidar leitores interessados em Vygotsky a “pensar no interior de sua obra” (p.14), propondo um diálogo com aportes da filosofia e história da psicologia.

O capítulo um traz em seu título um questionamento: *a psicologia é possível como ciência?* Esse questionamento ilustra bem uma das preocupações dos psicólogos dos anos 1920, no qual se inclui Vygotsky, em seus trabalhos sobre a chamada crise na psicologia². Visando o fortalecimento da psicologia como ciência coerente e autônoma, uma das grandes preocupações era estabelecer um conjunto de pressupostos que embasasse todo o fazer científico da área. Friedrich ressalta ainda que essa preocupação não era exclusiva de Vygotsky, sendo possível encontrar na psicologia alemã alguns pesquisadores também preocupados com o cenário de crise, marcado principalmente por uma “falta de *unidade*” (p.22, grifo no original). Essa falta de unidade pode ser entendida pela ampla divergência dentro do campo de investigação em termos de metodologia e conceitos, que por sua vez trazia uma heterogeneidade demasiada tanto nos resultados quanto nos pressupostos teóricos que eram formulados dessas pesquisas.

O segundo capítulo, intitulado *O Termômetro da Psicologia*, traz a discussão do método em Psicologia e o posicionamento de Vygotsky acerca do fazer científico nessa área. O texto de Friedrich faz uma retomada da distinção que o psicólogo soviético fez a partir da psicologia daquela época: os estudos com base no método direto e indireto. A predominância da época era de estudos no método direto, ou seja, da “observação externa” (p.41) de fenômenos da atividade psíquica humana (sentimentos, desejos) apresentados na forma de gestos, expressões fisionômicas. Dentre as diferentes críticas feitas por Vygotsky a esse cenário metodológico, cabe destacar que para ele o método direto não dava conta de todos os campos da psicologia, como é o caso de estudos acerca do psiquismo (p.51), algo que não é diretamente disponível para observação do pesquisador.

A este respeito, Friedrich ressalta a opção de Vygotsky pelo método indireto para o estudo em psicologia, na tentativa de reconstruir determinado fenômeno a partir dos traços disponíveis, por meio de instrumentos incorporados aos estudos experimentais, no que ficou conhecido como o método da dupla estimulação (VYGOTSKY, 1978/1991). Assim como o termômetro é essencial para o estudo do calor e sua variação – algo não observável diretamente pelo

2. Os capítulos 1 e 2 do livro de Friedrich tomam como base o texto de 1927 “O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica” publicado no Brasil pela Martins fontes (cf. VIGOTSKI, 1927/2004).

pesquisador – por possibilitar a reconstituição de traços do fenômeno que levam a sua compreensão (através da dilatação do mercúrio), fazia-se necessário que a psicologia encontrasse seu termômetro, ou seja, seu instrumento de acesso aos fenômenos não diretamente observáveis (cf. VYGOTSKI, 1927/2004). E como ressalta Friedrich, a reconstituição por meio dos traços – aqui entendida como o caminho para compreender um fenômeno – ocorre tendo em vista outros conhecimentos “já existentes” (p. 46) acerca do fenômeno que fazem a mediação da nova construção de conhecimento.

Retomando o conceito de *mediação*, no terceiro capítulo intitulado *A ideia de instrumento psicológico*, a autora volta aos textos de Vygotsky construindo um percurso que parte do entendimento da noção de mediação pelo uso e apropriação de instrumentos no plano material e mental. A noção de instrumento em Vygotsky adquire papel fundamental para entendimento das relações entre o homem e o mundo, via campo psicológico. É no conceito de mediação que Vygotsky desconsidera a tradição da psicologia de teorizar certos reflexos e características humanas pela simples relação estímulo e resposta (KOZULIN, 2003). Na relação do homem com o mundo, Vygotsky enxerga um elo intermediário, algo que possibilita ao homem fazer representações do mundo dentro de sua mente. Assim como na vida concreta o homem toma posse de determinados instrumentos e os utiliza para agir sobre o mundo, transformando a si e a natureza ao seu redor. No plano mental, Vygotsky (2001) sugere que o ser humano internaliza diferentes instrumentos psicológicos que lhe permitem desenvolver suas funções psíquicas superiores e agir sobre o mundo. Dentre os exemplos, cabe destacar a internalização da linguagem, traço histórico-cultural essencial para o desenvolvimento do intelecto humano (DANIELS, 2001), além das operações com signos, que são caracterizados como outros instrumentos psicológicos (VYGOTSKY, 1978/1991) e agem no potencial humano de memorizar, relatar e construir diferentes relações por meio da comunicação em geral (fala e escrita).

Friedrich (2012) ressalta ainda na obra de Vygotsky duas características da mediação que ocorre na atividade, visando o entendimento do conceito de instrumento psicológico vygotkiano. Existem as atividades mediatizadas (p.63) em que o homem age sobre o mundo utilizando um instrumento e aquelas em que o homem planeja determinadas ações, mas deixa a natureza agir sobre a própria natureza, sendo assim uma atividade mediatizante (p. 65). Esse aspecto é retomando enfatizando o princípio de que na atividade mediada por instrumento psicológico, o sujeito, além de sujeito da ação, torna-se objeto dessa ação realizada, que por ser mediada por instrumentos psicológicos, transforma ainda a atividade psíquica do

sujeito. Exemplificando a assertiva vygotskiana de que “há tanto para *mim*, como eu em qualquer função” (VYGOTSKY, 1929/2000, p.33)³.

O capítulo quatro, intitulado *A formação dos conceitos na criança* é iniciado com as críticas de Vygotsky aos dois principais métodos (de definição e abstração) em psicologia para o estudo da formação de conceitos. No método de definição, por exemplo, havia uma forte tendência ao desenvolvimento verbal da criança, em outras palavras, ele estudava os conceitos que a criança já tinha formado e era capaz de verbalizar. No método de abstração, que tratava o conceito enquanto uma representação, a crítica de Vygotsky se volta para o fato de que a palavra não era vista por seu caráter mediador, ou seja, como *meio da conceitualização*, crítica que se justifica visto que o psicólogo defende a mediação como característica marcante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Deste capítulo, Friedrich traz duas implicações importantes acerca dos estudos de formação de conceitos do ponto de vista vygotskiano. Em primeiro lugar, o papel da interação social, que possibilita a comunicação entre a criança e o adulto com compreensão “mesmo se o que é dito e pensado com a ajuda das palavras é frequentemente diferente” (p.97), tendo em vista que os seus estágios de desenvolvimento são diferentes. E em segundo lugar, considerando os diferentes estágios que envolvem a formação de conceitos na vida do sujeito, olha-se ainda atentamente para a escola e seu papel característico no desenvolvimento de outros conceitos, chamados de conceitos científicos, que são construídos por meio da instrução em contexto escolar.

O capítulo cinco, intitulado “O aporte específico da escola” retoma a distinção que Vygotsky faz entre os conceitos cotidianos (formados a partir da experiência do sujeito no mundo concreto, portanto com abstração menos elevada) e científicos (formados a partir da mediação de outro conceito, sendo menos relacionados diretamente com o mundo concreto, e, portanto, mais abstratos). Os conceitos científicos, também chamados de “generalizações de segunda ordem” (p.99) ou “generalização das generalizações” (p.100) recebem uma atenção especial de Vygotsky pela sua relação com a instrução escolar, contexto onde os alunos constroem os conceitos científicos. Todavia, o autor não anula ou desconsidera os conceitos cotidianos ou os diferentes momentos que caracterizam a formação deles (discutido por Friedrich no capítulo anterior). Para Vygotsky, os conceitos científicos se baseiam nas outras etapas de formação de conceitos, apresentando assim “um

3. Citação a partir da tradução brasileira feita diretamente do manuscrito em Russo (VYGOTSKY, 1929/2000). A tradução em Português dessa citação contida no livro de Friedrich apresenta pequenas diferenças lexicais, mas que não comprometem sua interpretação. A opção de citar o manuscrito traduzido é para indicar ao leitor brasileiro onde ele pode encontrar o texto diretamente.

trabalho sobre as generalizações já existentes” (p.101), ou seja, configurando novos traços ao processo ao invés de se apresentarem como algo inteiramente novo e não relacionado aos outros estágios já alcançados.

Outro diferencial deste capítulo é a tentativa de um diálogo da teoria vygotskiana com o pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, tendo em vista que ambos “se juntam em sua crítica a uma concepção mentalista de espírito” (p.103). Descrita como uma “articulação inabitual” (p.103), Friedrich traz de Wittgenstein algumas reflexões sobre o ensino de sequências dos números naturais intercalando com ponderações de Vygotsky sobre o desenvolvimento das operações aritméticas pela criança para uma discussão acerca da chamada “tomada de consciência”, que caracteriza um dos momentos principais no curso do desenvolvimento sociocultural da criança na fase escolar.

Na idade escolar, Friedrich discute duas neoformações⁴ características dessa idade: o caráter consciente e o caráter voluntário. Essas duas neoformações, segundo a autora, permitem considerar no plano do desenvolvimento sociocultural da criança a distância entre o “saber e o poder fazer” (p.106) tendo em vista que a tomada de consciência é fundamental para um agir voluntário pela criança, por exemplo. Considerando que em seu desenvolvimento a criança já demonstra um conhecimento utilizado de maneira inconsciente, ou seja, sem saber que já o domina. Na instrução em idade escolar, a partir dos conhecimentos já existentes a criança tem uma tomada de consciência e posteriormente chega ao domínio de determinados conhecimentos. É esse, portanto um dos interesses de Vygotsky no papel das disciplinas presentes nos currículos, pois a partir das aprendizagens escolares (p.109), em sentido variado e também plural, chega-se a um desenvolvimento voluntário, ou seja, em que houve o domínio do conhecimento por parte do aprendiz.

As implicações do papel da escola dentro do escopo da teoria vygotskiana ressaltam o papel ativo do aluno, cujo desenvolvimento não se constitui pela simples transmissão de um conhecimento em sala de aula. Para Friedrich, o conhecimento oferecido pelo professor deve possibilitar um “poder fazer” do aluno (p.115), ou seja, o saber escolar atua como um instrumento psicológico, o qual o aprendiz utiliza como elemento de mediação entre ele a atividade (a construção de do conhecimento em uma determinada disciplina, por exemplo). Para a autora, não conceber esse papel ativo do aluno reforça uma aprendizagem fadada ao fracasso.

Em seu capítulo de conclusão, Friedrich ressalta que a noção de sujeito é um aspecto latente ao longo de sua discussão. Um sujeito que faz uso de

4. Esse conceito denomina os novos atributos que são desenvolvidos pelas funções psicológicas superiores no período da idade escolar.

instrumentos físicos e psicológicos para agir no mundo (objetos) e que a partir desses instrumentos psicológicos é capaz de modificar o próprio comportamento. Estas reflexões constituem uma fonte interessante de leitura aos pesquisadores interessados pela ampla e complexa obra vygotskiana, da qual muitos textos ainda não estão disponibilizados.

O cuidado de situar a obra de Vygotsky dentro da história da psicologia e seu desenvolvimento como ciência possibilita ao leitor vislumbrar quais foram as inovações que o pensamento vygotskiano trouxe para o entendimento do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a maneira como os contextos de instrução (como a escola) se constituem como o *locus* propício ao desenvolvimento histórico-cultural do ser humano (conceitos científicos). Isso ajuda a entender, porque suas obras se tornaram tão lidas nos últimos anos, e seus pressupostos teóricos têm sido utilizados em diversas pesquisas contemporâneas preocupadas com o desenvolvimento dos alunos em contexto escolar. Este livro, portanto não discute apenas as bases do pensamento de Vygotsky, mas dedica-se às questões metodológicas que diferenciam seu método e apresentam um Vygotsky como leitor crítico. Um psicólogo que buscava no estado da arte em psicologia compreender os conflitos científicos existentes para então propor outras formas de investigação e compreensão do desenvolvimento psíquico humano.

O texto transita entre diferentes momentos da obra vygotskiana. Desde seus trabalhos sobre a construção de uma psicologia marxista, pensando a partir da análise do cenário de crise (VIGOTSKI, 1927/2004) chegando aos seus trabalhos mais conhecidos de sua carreira, sobre o desenvolvimento infantil no estudo das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1930/2001, 1978/1991). É notado, no entanto, a ausência de uma obra anterior ao Vygotsky metodólogo de 1927, a do Vygotsky professor que escreve sobre o papel da psicologia para a formação de professores em 1926⁵, como se evidencia no livro Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 1926/2001/2003).

Mesmo que algumas de suas concepções propostas posteriormente denotem uma mudança de ênfase (VAN DER VEER, 2003), como o papel crucial da interação na solução de problemas, esta obra apresenta pontos do pensamento vygotskiano que dialogam com seus trabalhos desenvolvidos até o fim de sua vida. Dentre elas, cabe destacar a definição do processo educativo como não harmonioso

5. O livro reúne aulas de Vygotsky entre 1917 e 1924 na Escola de Formação de Professores de Gómel sendo escrito como um manual pedagógico para professores em formação atuantes em séries de alunos entre 10 e 15 anos. Esta informação é corroborada em diferentes biografias (BLANCK, 2003; FRIEDRICH, 2012; RIVIÉRI, 1988; VAN DER VEER; VALSINER, 2001). Apesar de mencionado na nota biográfica elaborada por Friedrich, o texto não é retomado ao longo dos capítulos, especialmente os finais que lidam com o papel da escola.

e pacífico (VIGOTSKI, 2003), mas um processo que se edifica a partir da mudança, do embate entre contradições e conflitos, em linhas gerais no viés dialético. Tal concepção nos ajuda a entender como posteriormente o mesmo autor vai conceituar o desenvolvimento humano também sob uma perspectiva dialética, só que agora composto por transformações, saltos qualitativos e na forma de espiral, sempre voltando a um ponto percorrido antes de alcançar novas etapas (cf. VYGOTSKY, 1978/1991).

A comunidade de linguistas aplicados se beneficia do estudo dessa obra a partir de alguns pressupostos vygotskianos que já estão presentes em estudos diversos no contexto brasileiro⁶ e os exemplos são os mais diversos. Tendo a linguagem como um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano, encontramos em Vygotsky motivos importantes para que suas obras sejam cada vez mais estudadas por linguistas aplicados.

Atualmente, existem pesquisas na perspectiva dos gêneros textuais que os concebem enquanto instrumentos mediadores da aprendizagem, que geram não apenas o desenvolvimento do aluno, mas também do professor (MACHADO, LOUSADA, 2010). Outros trabalhos mais recentes consideram a formação de professores (DANIELS, 2001), a ontogênese do professor de línguas (LIMA, 2014) e a formação de conceitos na prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) além da pesquisa de crenças (LIMA, 2012), que atuam como instrumentos mediadores da aprendizagem de uma língua e que são construídas nas diferentes experiências dentro e fora do contexto escolar.

Os poucos exemplos acima servem para contextualizar, mesmo que rapidamente, como as obras de Vygotsky estão se tornando cada vez mais frequente nos estudos de linguistas aplicados. Ao mesmo tempo, isso requer leituras cuidadosas dos textos originais para que se evitem interpretações errôneas (LANTOLF, 2007) ou parciais (TULESKI, 2002). Este livro soma em favor dessas leituras cuidadosas ao orientar uma discussão da psicologia vygotskiana a partir de uma perspectiva filosófica e epistemológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCK, G. (2003). Prefácio. In: VIGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

6. Apesar de não serem mencionados aqui existem muitos outros trabalhos no contexto internacional que englobam essas perspectivas, das quais a maioria dos trabalhos nacionais que aqui apresento traz em suas bases teóricas.

- DANIELS, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- KOZULIN, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15- 38.
- LANTOLF, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In: Cummins, J.; Davison, C. (eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, v. 2, pp. 693-700.
- LIMA, F.S (2012). *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.
- LIMA, F.S (2014). Struggling to learn English in Brazil: pre-service teachers' narratives. Trabalho apresentado no Matters of The Mind: Psychology and Language Learning. University of Graz. Áustria.
- MACHADO, A.R; LOUSADA, E. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, v.10, n° 3, pp.619-633.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, v. 29, n.03, pp.327-340.
- RIVIÈRE, A. (1985). *La psicologia de Vigotski*. Madrid: Visor.
- TULESKI, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- VAN DER VEER, R. (2003). Apresentação. In: VIGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. 4ª ed. São Paulo: Loyola.
- VIEIRA-ABRAHÃO. (2012). A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. *Signum*, v. 15, n. 2, pp. 457-480.
- VIGOTSKI, L.S. (1927). O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp.203-417.
- VIGOTSKY, L.S. (1926). *Psicologia Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- VIGOTSKY, L.S. (1926). *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L.S.(1978). *A Formação Social da Mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. (1929). Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, v. 21, n.71, p.21-44, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. (1934). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. (2012). A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV,A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12º edição. São Paulo: Editora Ícone, pp.103-117.

Recebido: 09/09/2014

Aceito: 15/04/2015