

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**SUELI WOLFF WEBER**

**GRAMSCI E VYGOTSKY:  
NA EDUCAÇÃO PARA OS EXCLUÍDOS**

*Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do título de mestre no Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.*

**Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Marques**

**Florianópolis, agosto de 1998**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**SUELI WOLFF WEBER**

**GRAMSCI E VYGOTSKY:  
NA EDUCAÇÃO PARA OS EXCLUÍDOS**

*Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do título de mestre no Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.*

**Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Marques**

**Co-Orientador: Marcos Lourenço Herter**

**Florianópolis, agosto de 1998**

**SUELI WOLFF WEBER**

**GRAMSCI E VYGOTSKY:  
NA EDUCAÇÃO PARA OS EXCLUÍDOS.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 16/09/98.

Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Marques

Professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

Professor Dr. Selvino Assmann.

Professora Dra. Maria Aparecida Lemos.

## **AGRADECIMENTOS**

*Gostaria de agradecer a todos que contribuíram na elaboração deste trabalho, em especial ao Professor Dr. Carlos Alberto Marques, orientador desta dissertação pela magnanimidade do seu trato, paciência e ajuda e, ao Professor Marcos Lourenço Herter pelo alento que permitiu que eu não esmorecesse diante das árduas tarefas, pela sua contribuição inteligente, apontando bibliografias e indicando caminhos a serem explorados nas obras de Gramsci e Vygotsky, no firme propósito da melhoria da educação e sua democratização.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRAT .....</b>	<b>07</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
 <b>CAPÍTULO I .....</b>	 <b>23</b>
<b>1 HISTÓRIA DA VIDA, DE AÇÃO E PRODUÇÃO: GRAMSCI E VYGOTSKY .....</b>	<b>23</b>
1.1 ANTÔNIO GRAMSCI .....	23
1.2 LEO SEMYNOVITCH VYGOTSKY .....	35
 <b>CAPÍTULO II .....</b>	 <b>52</b>
<b>2 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI E VYGOTSKY: ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS .....</b>	<b>52</b>
2.1 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI .....	52
2.1.1 <b>Bloco Histórico</b> .....	55
2.1.2 <b>Hegemonia</b> .....	59
2.1.3 <b>Os Intelectuais</b> .....	69
2.2 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE VYGOTSKY .....	77
2.2.1 <b>A Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	77
2.2.2 <b>A Relação da Linguagem com o Pensamento</b> .....	93
2.2.3 <b>A Consciência</b> .....	107
 <b>CAPÍTULO III .....</b>	 <b>116</b>
<b>3 A CULTURA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI E VYGOTSKY .....</b>	<b>116</b>
3.1 A CULTURA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI .....	116
3.1.1 <b>A Escola Unitária: Concepção</b> .....	128

	5
3.1.1.1 Estruturação da Escola Unitária .....	132
3.2 A EDUCAÇÃO E A CULTURA EM VYGOTSKY .....	159
3.2.1 <b>A Relação da Aprendizagem com o Desenvolvimento</b> .....	164
3.2.1.1 A Zona do Desenvolvimento Proximal .....	170
3.2.2 <b>A Formação de Conceitos</b> .....	183
3.2.3 <b>Desenvolvimento da Linguagem Escrita</b> .....	194
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	207
<b>4 PONTOS CONVERGENTES NA TEORIA DE GRAMSCI E NA TEORIA DE VYGOTSKY</b> .....	207
4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO .....	207
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	241

## RESUMO

A presente dissertação faz um estudo comparativo entre o pensamento de Gramsci e o de Vygotsky. Apresenta um breve retrato da vida, ação e produção de ambos. Faz uma análise a respeito da produção teórica, identificando pontos convergentes e destacando conceitos que podem fundamentar uma política educacional, voltada à formação de homens com capacidade de desencadear processos de transformação da realidade social; capazes de compreenderem e atuarem em seu meio e com conhecimentos científicos e culturais que lhes possibilitem serem dirigentes de uma nova sociedade. Uma educação, portanto, que não se limita a formar apenas o novo trabalhador, embora isso seja importante, mas que busca o desenvolvimento multilateral do homem, do sujeito histórico-cultural. Uma educação, pois, que resulta não apenas da instituição escola, mas que se efetiva também pela ação do meio sócio-cultural. O trabalho ressalta, ainda, a importância do papel do outro como mediador entre a criança e o conhecimento, entre a sociedade e a escola. Deste modo, destaca a inserção consciente e objetiva do professor nesta realidade, considerando-o como principal agente para o alcance de uma educação pública, democrática, de qualidade, sobremaneira, para as crianças, os jovens e adultos das classes populares. Por fim, todo o texto remete o leitor-educador à reflexão a respeito de temas abordados por Gramsci e Vygotsky com especial ênfase ao pensamento marxista, à relação teoria-prática, homem, sociedade e história, conhecimento, consciência, linguagem, cultura, educação.

## **ABSTRAT**

The present dissertation studies a comparative between the thought of Gramsci and Wigotsky. It presents a breve aspects of their life, action and production. It analyses the theoretical production, identifying convergent points and showing concepts that can establish an educational policy, focus on the development of men able to unchain transformation processes of the social reality, able to understand and act in their own environment, and with scientific and cultural knowledge that enable them to be leader of a new society. Hence, an education that does not limit itself to form only a new worker, although this is important, but that seeks the total development of the man. An education that does not result only from the school, but that accomplish itself also by the action of the social cultural environment as well. The dissertation also shows the importance of the job of a mediator between the child and the knowledge, the society and the school. This way, stands out a conscious insertion of the teacher into this reality, considering him as the main responsible to reach a public and democratic education, with quality, specially to the children, youth and grown-ups of the low classes. Concluding, this text brings the educator-reader to a reflection regarding topics studied by Gramsci e Vygotsky with special emphasis on the Marx thought, on the theory and practice relationship, man, society and history, knowledge, conscience, language, culture and education.

## INTRODUÇÃO

Estamos assistindo hoje a um intenso processo de desenvolvimento científico-tecnológico, considerado, por muitos, como a Terceira Revolução Industrial.

As conseqüências econômico-sociais dessa evolução apresentam-se, ao mesmo tempo, como benéficas e prejudiciais ao homem em função da natureza do regime social em que elas ocorrem.

É impossível negarmos que as conquistas técnico-científicas ampliam a possibilidade de melhoria da qualidade de vida. A informatização, a microeletrônica, a engenharia genética auxiliam o homem a resolver os problemas que enfrenta no dia-a-dia, na sua relação com a natureza e com os outros seus iguais.

Contudo, o que verificamos é que essas conquistas não são empregadas para elevar a qualidade de vida de todos os homens. Dada à natureza excludente do regime capitalista, do domínio da propriedade privada sobre os meios de produção, a revolução técnico-científica agrava as contradições antigas, engendra novas contradições, enquanto que seus resultados beneficiam apenas os donos de produção. Com isso, aumenta a distância entre ricos e pobres – países e indivíduos –; aumenta a violência, a miséria, o desemprego e o analfabetismo em praticamente todos os países, tanto do Primeiro, quanto do Terceiro Mundo, ficando, também, a educação relegada a um outro plano, subordinada às leis do capital, portanto, às regras do jogo do mercado. Na verdade, uma educação excludente.

Verificamos ainda que, com o desenvolvimento acelerado da indústria

capitalista, a natureza sofre um processo destrutivo, atingindo a biosfera em grau tão elevado que começa, também, a minar as bases naturais da vida do homem, pondo em perigo a sua própria existência.

Isto nos revela que o capitalismo, apesar da crise por que está passando, chega ao final deste milênio cada vez mais forte e mais selvagem.

Por outro lado, os países socialistas não obtiveram êxito na tentativa de edificar uma nova sociedade, equânime e democrática, segundo manifesta a crise do socialismo, nos exemplos da queda do muro de Berlim, e do desmonte do Estado Soviético, neste final do século, o que tem levado alguns estudiosos à conclusão de que o capitalismo e o socialismo – as duas grandes concepções pelas quais o mundo entrou para era moderna – têm sido os responsáveis pela difícil situação em que vive grande parte da população. O capitalismo, pela concentração da riqueza nas mãos de uma minoria privilegiada e o socialismo pela incapacidade de consolidar seus princípios, determinando ambos, incertezas quanto ao futuro da humanidade na consolidação da cidadania.

Diante desse quadro, questionamos: É possível reverter a situação desalentadora vivida por milhares de seres humanos, quando o socialismo, considerado como a única alternativa viável para se sobrepôr ao sistema de acumulação e exclusão capitalista, também, fracassou na sua promessa de uma sociedade democrática e igualitária?

Nossa visão, opõe-se à visão pessimista de que a humanidade caminha para o caos e para a auto destruição, e discorda, também, da interpretação dada à crise do socialismo.

Acreditamos que o socialismo e o comunismo continuam – apesar da crise de todos os regimes comunistas – sendo a alternativa mais viável para o desvelamento e

superação dos problemas globais.

Se os regimes comunistas fracassaram, não significa que o “*patrimônio categorial de Marx*” (Coutinho, 1991), embora abalado, também tenha fracassado.

A crise do socialismo é reflexo de um modelo de base stalinista no qual o Estado exerce o monopólio político, econômico e social.

O que está em crise é um socialismo praticado pelos países que se autodenominam comunistas ou socialistas; um socialismo praticado por “*regimes coletivistas oligárquicos*”, cujos dirigentes gozaram de grande poder e privilégios, constituindo-se seus governos uma terrível perversão do socialismo. Para nós, portanto, o socialismo é uma realidade por se fazer que está a nos exigir, segundo Konder (1992), “*um esforço cansativo, difícil, incômodo, no sentido de abrir nossas cabeças para a aventura de pensa o novo*”.

Neste sentido, comungamos com o pensamento de Simionatto, quando afirma que

*Mesmo em meio à profunda crise que assola a tradição comunista, o socialismo tem-se mostrado ainda vivo, não se constituindo num horizonte perdido, porque as causas que o fizeram nascer ainda se fazem presentes em toda a humanidade. A esperança revolucionária não se esgotou somente porque o comunismo entrou em colapso no Leste europeu; a idéia de socialismo ainda permanece como projeto no horizonte daqueles que acreditam na superação de uma realidade mundial moldada pelo capitalismo. Torna-se evidente que o fim do comunismo a que estamos assistindo neste limiar do século XXI é a superação de uma forma histórica nascida e construída por aqueles que acreditavam na necessidade imperiosa e inelutável da revolução.* (Simionatto, 1995, p. 251)

Assim, ao pensarmos que o socialismo é a alternativa que se apresenta para superar e combater todas as formas de opressão social, próprias do sistema capitalista, torna-se necessário rever a teoria marxista, procurando recolocar seus pressupostos, identificando conceitos superados e/ou insuficientes para desvelar as questões postas pelo

capitalismo e a partir deste reestudo “pensar o novo” em todas as dimensões da vida humana: econômica, política, social, dando ênfase à Educação.

Sabemos que a mudança global e profunda de uma sociedade implica na transformação da Educação, isto porque as duas estão profundamente imbricadas. A transformação de uma está relacionada à transformação da outra. Ou seja, a Educação é transformada pela sociedade, e esta, por sua vez, é transformada pela Educação.

Assim, qualquer política educacional democrática deve ter em vista a totalidade histórica. E, ao se pensar a democratização da sociedade, deve-se ter clareza do tipo de Educação que a população necessita receber.

Em se tratando da nossa sociedade – capitalista/neoliberal – pensar uma política educacional democrática, significa pensar numa Educação para as classes trabalhadoras – operários e trabalhadores agrícolas – excluídos, juntamente com grupos minoritários do processo educacional.

Portanto, uma Educação voltada para as classes excluídas que se constituem na maioria da população tem que considerar

*as necessidades psicológicas, culturais e políticas dessas classes. O homem novo que devemos formar e a humanidade que deve ser o produto do sistema de ensino que teremos de montar, se configura em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre – em síntese – dos oprimidos. (Fernandes, 1987, p. 18)*

As necessidades culturais das classes trabalhadoras, segundo Fernandes

*não excluem nem proscvem outras necessidades culturais, inclusive dos estratos mais privilegiados das classes dominantes que não colidam com o aparecimento de uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central. (idem)*

E, acrescentaria: a relação trabalhador/trabalho é indissociável e projeta-se na Educação.

O trabalho constitui-se, assim, no princípio educativo, isto é, no elemento que direciona a organização da proposta pedagógica em todos os níveis da educação escolar, tendo em vista a democratização das relações sociais. Trabalho que aqui é compreendido como uma atividade ao mesmo tempo teórica e prática, como atividade de produção do conhecimento, como atividade transformadora da realidade posta. Trabalho visto, pois, sob a ótica do marxismo que se contrapõe a concepção capitalista que separa o trabalho intelectual do trabalho instrumental, para com isso garantir sua hegemonia sobre o trabalho.

De acordo com Marx, o homem produz conhecimento, quando através da atividade do trabalho, ou seja, através de todas as formas de atuação sobre a natureza, sobre os demais homens e sobre si mesmo, produz as condições para a sua existência. Este conhecimento que só o homem tem a capacidade de produzir é um conhecimento transformador – da natureza, de si mesmo e das relações sociais que são geradas pelo próprio trabalho.

Portanto, todo conhecimento que o homem produz, não o faz autonomamente, não é um conhecimento pronto, acabado, mas é produto da atividade do trabalho que é realizado coletivamente.

O fato do homem poder pensar a ação anteriormente à sua execução, ou seja, de pensar a ação a partir da intenção de alcançar um determinado fim – coisa que também, somente, o homem é capaz de fazer, coloca o trabalho como momento articulador entre a subjetividade e a objetividade.

E, neste contexto de relações sociais, espaço privilegiado da produção do conhecimento, a escola insere-se como produtora, sistematizadora e distribuidora desse conhecimento.

Tradicionalmente, a escola tem se pautado pelo princípio educativo da divisão do trabalho, produzindo e valorizando um conhecimento intelectualizado, teórico, distanciado da realidade concreta de seus alunos.

Desta forma, ao se pensar na

*inovação pedagógica, esta não pode ser lançada sem que se especifique o que e como se pretende em cada nível de ensino, aproveitar as potencialidades pedagógicas do trabalho produtivo, para que a mudança não consolide e amplie a servidão da escola à dominação de classe da burguesia e ao predomínio da ideologia capitalista no ensino, como elemento dinâmico da reprodução da ordem existente. É vital associar educação escolar e trabalho produtivo. Todavia, não como um reforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital, mas como fator de socialização crítica, libertária, igualitária e democrática do ser humano. (Fernandes, 1987, p. 28)*

A escola, pois, tem que deixar de ser instrumento da dominação burguesa que reproduz a ideologia das classes dominantes, para ser instrumento de luta pelos interesses das classes dominadas, dos excluídos.

A Educação tem, assim, um papel fundamental com relação às lutas das classes trabalhadoras, dos excluídos que é o de propiciar a todos os homens a apropriação da cultura, produzida pela humanidade ao longo dos tempos, para que eles possam compreender o mundo em que vivem, terem uma ação mais crítica na vida em sociedade e organizarem-se como classe. Em suma, uma Educação comprometida com a transformação social, comprometida com a libertação da opressão e da marginalidade material e cultural em que eles vivem.

Estas breves considerações em que destacamos alguns aspectos relativos a uma Educação voltada à transformação social, leva-nos a pensar na reconstrução da escola pública, tendo em vista construí-la como espaço de luta pela democratização, numa escola que não seja excludente, em que a educação esteja vinculada à luta contra as desigualdades

sociais, as injustiças. Enfim, uma escola com a função de mediar a relação indivíduo e sociedade, que protagonizamos como necessária para se construir uma educação voltada para os interesses e necessidades das classes trabalhadoras.

Por isso, é que nos propusemos a realizar esta dissertação, cujo objetivo central é o de apontar subsídios para uma política educacional democrática, identificada com a luta dos trabalhadores.

Esta busca levou-nos a Gramsci e Vygotsky, dois pensadores marxistas, que dedicaram suas vidas à luta para implantar e consolidar o socialismo, uma luta em favor dos excluídos, além de fornecerem meios de luta para que os marxistas se posicionem no capitalismo desenvolvimentista.

Gramsci buscou a construção da hegemonia do proletariado. Para ele, esta nova hegemonia, em que o proletariado era visto como classe, tinha uma importante missão histórica – a de no futuro ser dirigente. Para conquistar esta hegemonia, dizia: “*é necessário que o proletariado abandone a mentalidade corporativista que se expressa no reformismo, deixando de defender apenas seus interesses imediatos, grupais, convertendo-se, assim, em classe nacional: em classe que assume e faz suas todas as reivindicações das camadas trabalhadoras.*” (In Nosella, 1992)

Por isso, não admitia que o proletariado fosse tratada como “*uma massa que se contenta facilmente com material de pacotilha, ‘pérolas’ falsas e restos, enquanto à burguesia são reservados os ‘diamantes’... não há nada mais desumano e anti-socialista do que esta concepção*”. (In Simionatto, 1993, p. 33)

Para ele, portanto, o domínio de uma classe sobre outra classe implica não somente o poder econômico, a força física, mas principalmente em persuadir a classe dominada a aceitar os valores sociais, culturais e morais da classe dominante. Uma classe

só pode ser dominante, quando já conseguiu obter o consenso da maioria da população trabalhadora.

Gramsci, pois, não concebe a tarefa de persuasão política indissociável de um completo trabalho de culturalização.

A preocupação com a elevação do nível cultural do proletariado está, pois, relacionada com a sua compreensão de que a luta pela emancipação política não se limita ao econômico, mas estende-se ao plano cultural. Em vista disso, elaborou uma proposta de escola, tendo como princípio educativo o trabalho industrial moderno, da época.

Uma escola que prepara o homem profissionalmente dentro de uma formação humana geral, que assegura a sua realização na totalidade.

A “Escola Unitária” como ele a denominou, pretendia preparar o homem para o exercício da cidadania e para ser dirigente, daí o currículo fundamentado no conhecimento técnico, em noções científicas aplicadas à indústria. Ser dirigente implicava também ser político, capaz de desenvolver-se como “criador de si mesmo”, da sua vida e da sua história. Em outras palavras, um sujeito histórico, revolucionário.

Segundo Gramsci, pois, Educação cultural e consciência política são os fundamentos básicos da revolução socialista.

Vygotsky por sua vez, buscou elaborar uma nova ciência do homem, do homem considerado numa perspectiva integradora, situado no contexto de uma existência socialmente configurada, tendo a cultura como um elemento básico para a formação de sua consciência.

Para Vygotsky o processo de desenvolvimento do indivíduo se dá na interface e convergência dos processos maturacionais e culturais presentes no momento de tal desenvolvimento, onde o sistema psicológico do sujeito se constitui no meio em que as

adaptações biológicas se transformam em relações sociais. A formação do psiquismo como um todo é, pois, produto da história e da cultura.

Assim sendo, não é possível pensar o desenvolvimento psicológico, particularmente as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, desvinculado dos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

É, pois, a partir da inserção num dado contexto cultural, de sua interação com outros homens e de realização de práticas sociais historicamente construídas, que o sujeito incorpora ativamente as formas de comportamento, já consolidadas na experiência humana. O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre sempre mediado pelas outras pessoas do grupo cultural. Portanto, todos os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, são, segundo Vygotsky, sempre definidos pela cultura.

Por isso, ele procurou compreender a evolução da cultura humana (aspecto sociogenético), o processo de desenvolvimento individual (aspecto ontogenético) detendo-se no estudo do desenvolvimento infantil, período em que estas ferramentas são apreendidas.

Para Vygotsky, a apropriação da cultura é um processo educativo. Conforme refere-se Brumer (1996) a teoria educacional de Vygotsky é uma teoria da transmissão cultural e ao mesmo tempo uma teoria do desenvolvimento. A Educação para ele, não se limita ao desenvolvimento das possibilidades do indivíduo, mas é a expressão histórica da evolução cultural da qual o homem se constitui como ser humano.

A Educação promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem ao indivíduo constituir-se, enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la.

Vygotsky está referindo-se, pois, ao homem concreto, real que vive numa

sociedade, também, real. Define, assim, uma nova direção para a prática educativa.

Seus estudos, portanto, possibilitam a explicação e fundamentação científica do processo educativo, graças a Vygotsky ter introduzido pela primeira vez na Psicologia o experimento formativo, que não apenas se limita a descrever os fenômenos psicológicos, mas sim explicá-los na sua origem e desenvolvimento.

Vygotsky não elaborou uma proposta tal como o fez Gramsci, mas ao definir a Educação como promotora do desenvolvimento do indivíduo, explicitou algumas idéias a respeito de como a educação escolar deve efetivar-se para propiciar o desenvolvimento integral do homem.

Para Gramsci e Vygotsky a Educação se constitui uma prática social transformadora.

Neste sentido, ela é política. Política não no sentido partidário, mas no sentido de quem se coloca diante dos problemas sociais numa postura de ação, de inconformismo, de busca de solução dos problemas em benefício dos excluídos e que tem, como meta, a preparação e capacitação dos cidadãos para uma nova sociedade democrática.

Desta forma, política, aqui, constitui-se num espaço de prática e exercício da cidadania, possibilitando a formação do homem, condição básica para a existência da democracia.

Assim, educação significa, também, politizar, ou seja, preparar os educandos para serem críticos, criativos, capazes de conscientemente fazerem opções políticas, culturais, e de participarem como cidadãos construtores da história.

Nesta perspectiva, a educação passa a ser vista na sua totalidade, na qual estão presentes condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais que agem como determinantes da relação indivíduo-sociedade.

Assim, os integrantes do processo educativo – educando, conhecimento, educador – são considerados na sua realidade e concreticidade e, não abstratamente.

Esta educação transformadora tem como um dos fundamentos básicos o materialismo histórico e dialético, que nos dá a compreensão real do processo de criação do homem aliado ao processo de produção do conhecimento, sendo ambos os processos ligados ao processo de transformação da realidade.

Esta base do materialismo histórico e dialético nós encontramos em Gramsci e Vygotsky.

Em resumo, nos escritos gramscianos, encontramos a teorização de uma ação revolucionária que busca contrapor-se ao regime fascista, e aponta os pressupostos para a construção de uma nova hegemonia, a hegemonia do proletariado. Nela, Gramsci propõe, como necessária, uma grande reforma “intelectual e moral”, dando expressiva importância à Educação e à Cultura na constituição e no desenvolvimento de um novo homem, capaz de pensar, de autodeterminar-se, capaz de uma ação revolucionária e de construir uma nova sociedade.

Nos escritos de Vygotsky, por sua vez, encontramos as bases para a formação do sujeito histórico capaz de uma ação transformadora em que a formação deste sujeito de ação dá-se, também, através da Educação e da Cultura.

Nos dois pensadores há, portanto, uma clara postura derivada de suas proposições que indicam, além do interesse pela construção de uma sociedade socialista, a afirmação de que esse processo renovador se dá através da Educação e da Cultura, elementos relevantes para o estabelecimento da transformação social.

Esta visão da Educação, considerada num sentido amplo, que se processa na multiplicidade e diversidade de processos e práticas, determinando a construção do homem

como sujeito histórico, transformador, revolucionário está presente tanto em Gramsci, quanto em Vygotsky.

Por isso o nosso estudo, a razão de buscarmos e trazer à reflexão as idéias desses dois pensadores que, embora tenham vivido e atuado em espaços diferentes, despertaram a nossa atenção por tratarem, sobremaneira, a Educação, tendo enfoques que convergem, que são comuns e que, por isso mesmo, podem, de forma mais consistente, embasar uma proposta educacional para os dias de hoje.

Estes elementos convergentes como, por exemplo os conceitos de homem, sociedade, cultura, consciência, educação, escola, papel do professor e outros nós os identificamos à medida em que procedíamos a leitura de algumas das obras de Gramsci e Vygotsky, o que nos alertou para a possibilidade de extrair do pensamento de ambos contribuições para fundamentar uma política educacional, voltada para a real democratização da realidade brasileira.

Para nós, portanto, as obras de Gramsci e Vygotsky indicam caminhos para uma nova prática político-pedagógica, comprometida com a revisão das estruturas dominantes e conseqüente criação de novas adaptadas à mobilidade do contexto social, à busca da cidadania, garantindo a todas as pessoas uma Educação crítica e revolucionária.

A nossa tarefa, pois, no presente trabalho é aproximá-los, no sentido de fazer emergir os pontos que lhe são comuns, os elementos convergentes.

Para isso, destacamos uma série de proposições para as quais formulamos questionamentos que norteiam o nosso estudo:

- Gramsci e Vygotsky deixam evidente a relação orgânica entre a cultura e a educação, e o papel de ambas na formação de uma consciência transformadora.

- Que elementos estas concepções apresentam em comum?
- Gramsci refere-se à formação de uma consciência crítica coerente e unitária como imprescindível à luta por uma nova relação hegemônica.

Vygotsky estuda os processo de gênese, formação e transformação das funções psicológicas e da consciência.

- Que elementos da psicologia dialética podem ser considerados como convergentes à concepção gramsciana de consciência?

- Gramsci propõe um modelo de escola – escola única – tendo como objetivo maior a formação de homens onilaterais.

Vygotsky nos apresenta uma teoria sobre a produção do conhecimento tendo em vista, o desenvolvimento do homem.

- Que subsídios os estudos vygotkianos nos apresentam para formação do homem onilateral de Gramsci?

- Gramsci define o intelectual orgânico como mediador entre a classe social que representa e a consciência de classe.

Vygotsky define o papel do professor como mediador que possibilita através de suas intervenções, a estruturação do conhecimento pelo aluno.

- Qual a relação existente entre as ações do intelectual orgânico de Gramsci e as ações do professor segundo Vygotsky, no contexto escolar?

Para o alcance deste objetivo, estabelecemos como categorias capazes de explicitar as questões acima a concepção de: homem, sociedade, intelectual, hegemonia, contra-hegemonia, política, consciência, cultura, educação, conhecimento, escola, práxis pedagógica.

Procuramos considerar estes tópicos com registros e anotações de pontos

comuns ou convergentes no pensamento de Gramsci e de Vygotsky com o intuito de identificar possíveis contribuições para a formulação de uma política educacional como alternativa à política neoliberal, que privilegia uma educação pública de qualidade, e uma escola que seja uma instituição verdadeiramente educativa, atenta para a diversidade de seus alunos e às especificidades culturais, uma educação que propicie a todos a apropriação do conhecimento e que transforme o percurso de desenvolvimento de cada um dos indivíduos, como forma de compreenderem o mundo em que vivem e atuarem para, também, transformá-lo.

Isto não significa a simples transposição das idéias de Gramsci e de Vygotsky para a realidade brasileira, já que o contexto em que os dois viveram e elaboraram suas respectivas teorias era diferente do contexto vivenciado por nós, atualmente. Contudo, não podemos ignorar que, embora, sejam realidade diferentes, muitos dos nossos problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais são semelhantes aos problemas presentes na sociedade soviética e italiana da época de Gramsci e de Vygotsky.

Assim ao retomar a obra de Gramsci e de Vygotsky significa para nós, a busca de um novo referencial teórico para melhor compreendermos o mundo, a realidade na qual estamos inseridos e, que Educação, precisamos para contribuir, juntamente, com outras práticas sociais, para transformá-lo.

Necessitamos, pois, garantir a todos os excluídos dos bens sociais, condições humanas de vida, o atendimento às suas necessidades básicas com políticas sérias. Nós acreditamos na possibilidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, portanto, na possibilidade de transformação da ordem social instalada.

É para isto que esperamos contribuir com a nossa dissertação de mestrado, esperando, pois, que ela seja útil para todos os envolvidos na busca de uma educação

pública, gratuita, democrática – para as crianças, os jovens e adultos das classes populares.

Por último, cabe registrar que o nosso estudo se apresenta estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, fizemos uma breve revisão da vida, ação e produção de Gramsci e de Vygotsky. No segundo, procedemos a uma análise da produção teórica de ambos, destacando aqueles conceitos que estão mais relacionados com o nosso objetivo. No terceiro capítulo realizamos o estudo do pensamento educativo de ambos.

E finalmente, no quarto e último capítulo, realizamos uma análise crítica dos pontos convergentes, dando destaque àqueles que consideramos poderem fundamentar uma política educacional democrática.

# CAPÍTULO I

## 1 HISTÓRIA DA VIDA, DE AÇÃO E PRODUÇÃO: GRAMSCI E VYGOTSKY

### 1.1 ANTÔNIO GRAMSCI

Para muitos críticos, o estudo da obra de um determinado autor não está necessariamente, condicionado ao conhecimento da sua vida. Em outras palavras, chega-se à formação de juízos, pela simples análise da obra. No entanto, com relação a Gramsci, torna-se impossível estabelecer juízos, ou proceder estudos sobre o que produziu, sem levar em conta a sua vida, bem como o tempo em que viveu, para se verificar em que medida ele o formou, inspirou e influenciou e, em que medida, ele o exprimiu, interpretou, repeliu, ou superou.

Gramsci situa-se num tempo histórico, notadamente, de grande efervescência política, num ambiente em que afloram as discussões econômicas, centradas no capitalismo e as discussões filosóficas, centradas no materialismo. Por isso, no seu caso, vida, tempo e obra se entrelaçam. Nele, parece que a vida supera, por assim dizer, a obra e o tempo. Para ele, era impossível procurar o triunfo das idéias socialistas, comunistas, sem ao mesmo tempo, viver esta busca na ação, ou no desejo da ação.

E, a política se apresenta como o cerne para o alcance de seu objetivo. É nela que busca através das idéias e da militância, abrir caminhos para permitir ao homem, sobretudo, da classe proletária, uma vida digna.

Nascido em 22 de janeiro de 1891, em Ales, na Sardenha, uma das regiões mais pobres e atrasadas da Itália, Antônio Gramsci, o quarto filho de Francesco Gramsci e de Guisepina Marcias, morreu muito cedo (em 27 de abril de 1937), portanto, aos 46 anos – tendo uma vida bastante difícil em função da própria subsistência, motivada pela prisão do pai e da saúde que sempre lhe foi precária.

Ainda menino, interrompeu seus estudos para trabalhar num cartório e só mais tarde, voltou a estudar, concluindo os cursos – ginásial e secundário – ainda, na Sardenha, onde permaneceu até 1911.

Nesse mesmo ano, foi para Turim e ingressou na Faculdade de Letras e Filosofia Moderna, mantendo-se graças a uma bolsa, conseguida através de concurso, e a uma pequena ajuda que recebia da família. Turim moldou-lhe a primeira impressão de uma cidade industrial moderna. Ao escrever à família, manifestava seu espanto e ao mesmo tempo sua atração pela cidade. Mostrava-se sensibilizado pelas perspectivas que a revolução industrial e o desenvolvimento tecnológico poderiam oferecer para transformar a Itália atrasada, em uma Itália progressista; acreditava que o desenvolvimento da indústria proporcionaria novos costumes, novas formas de arte, nova linguagem, enfim uma nova visão de mundo. Permitiu-lhe as primeiras observações voltadas à classe trabalhadora, conhecer uma classe operária mais organizada na luta em defesa de seus direitos e muito mais esclarecida do que a dos trabalhadores da Sardenha, sua terra natal.

Atento à greve dos operários das fábricas de automóveis e às eleições de 1913, começou a perceber que os verdadeiros opressores dos camponeses eram as classes

proprietárias do Norte, juntamente com os grupos reacionários do Sul, e não, como acreditava, os operários do Norte.

Turim também forneceu a Gramsci novos elementos que lhe permitiram fazer uma análise mais profunda da Itália, principalmente, quanto à exploração capitalista. Isso faz com que sua bandeira de luta, restrita à independência nacional da Sardenha – o grito "*Ao mar os continentalis*", se estenda a toda a Itália.

Gramsci busca então compreender essa realidade à luz de uma teoria. É no movimento socialista, liderado por jovens operários, que ele busca respostas para as suas inquietações, especialmente, às relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática. Foi este movimento socialista da grande Turim e o contato com a classe operária que lhe permitiu, também, compreender o significado das reflexões de Marx, às quais tivera acesso, em 1911, por "*curiosidade intelectual*". (In Joll, 1977, p. 34)

Em 1913, após ter abandonado a Universidade, Gramsci inscreve-se no Partido Socialista Italiano, no qual desenvolve uma significativa atividade política e jornalística. Escreve, inicialmente, sobre temas diversos – da crítica literária e teatral – aos comentários políticos. Em 1917, após a insurreição de Agosto, Gramsci passa a ocupar o cargo de Secretário da Comissão Executiva provisória, da Seção de Turim do PSI e de Diretor de "*Il Grido del Popolo*", jornal em que publicará anos mais tarde (1919) textos de Lênin, Linoev e outros.

Em 1º de Maio de 1919, com um grupo de amigos, cria e se torna secretário da revista "L'Ordine Nuovo" de circulação semanal e, em seguida, diária, haja vista o impacto causado junto à classe operária.

Gramsci, ao mesmo tempo em que apresentava suas idéias na revista, envolvia-se de maneira crescente nas decisões políticas e nas atividades revolucionárias. Como

jornalista, compreendia e sabia da poderosa influência que a literatura podia exercer, especialmente o teatro, na criação de um novo clima cultural. Assim, como Hegel, entendia que as revoluções políticas são precedidas pela revolução das idéias.

Durante a 1ª Guerra Mundial, Gramsci participa de uma equipe de jornalistas responsáveis por publicações políticas para além das fronteiras da Itália, tecendo considerações quanto às implicações da guerra no Movimento Socialista Internacional. A partir desse momento, passa a ser percebido pelos socialistas de Turim e marca presença entre os mais radicais e entre os representantes do Movimento Socialista Internacional que se colocavam contrários à guerra, em defesa, e ao lado da classe operária.

Terminada a 1ª Guerra Mundial, a Itália entra numa longa crise econômica, política e social, culminando na tomada do poder pelo fascismo, em 1922. Mas, apesar da crise, muitos acreditavam na possibilidade de uma revolução socialista vitoriosa, tal como acontecera na Rússia, em 1917, pois, houvera um expressivo aumento do número de militantes nos sindicatos e maior participação no parlamento. Nas eleições parlamentares de novembro de 1919, o Partido Socialista conseguira eleger 156 deputados.

Nessa mesma época, inicia-se uma áspera luta entre patrões e trabalhadores em todos os setores industriais italianos, bem como um movimento de camponeses e de trabalhadores sem terra que se organizavam politicamente, reclamando a reforma agrária.

Com a onda de greves que abalou a economia do país, os industriais e a classe média, alarmados, aliavam-se ao Movimento Fascista de Mussolini. Gramsci, então, tentou colocar em prática os Conselhos de Fábrica e implantar/consolidar o partido revolucionário. Os Conselhos de Fábrica eram para ele uma forma de organização a ser adotada pelo movimento operário turinense, um espaço de exercício da democracia, cujo germe já existia em Turim – a Comissão Interna. Criada em 1906, tinha como objetivo

garantir e defender os direitos dos trabalhadores, sendo seus dirigentes eleitos pelos operários sindicalizados. Os conselhos não tiveram êxito uma vez que ficaram restritos a Turim. Foram rejeitados pelos dirigentes dos sindicatos e recusados pelos industriais que não os reconheciam como fórum de tratativas, bem como pela posição contrária de membros do Partido Socialista, como Serrati e Bordiga. Este último entendia os Conselhos apenas como órgãos técnicos-econômicos, cujo objetivo era o controle da produção. Serrati por sua vez, era contrário ao direito de voto permitido aos não sindicalizados, por acreditar que isto levaria à perda do controle dos novos organismos pelo partido e sindicatos.

Gramsci, ao analisar o fracasso do Movimento dos Conselhos, concluiu que a classe trabalhadora – operários e camponeses – não era coesa, não formava um conjunto do proletariado italiano, portanto, não estava ainda preparada para a luta revolucionária, e que os Conselhos haviam limitado suas ações ao espaço da fábrica. Fazia-se então necessário ampliar o movimento a toda a nação. Daí, a necessidade de um novo partido – diferente –, efetivamente comunista, revolucionário e nacional, capaz de articular a classe operária e de prepará-la para ser dirigente.

Em novembro de 1920, o Partido Socialista se fraciona, dando origem, em Janeiro de 1921, ao Partido Comunista da Itália – seção da III Internacional, tendo na Direção Fortichiani, Grieco, Repossi, Terracini e Bordiga como líder.

Embora Gramsci tenha sido eleito membro do Comitê Central com a responsabilidade de administrar “*L’Ordine Nuovo*”, órgão oficial de divulgação do novo Partido, mostrava-se cético quanto ao futuro Partido, já que a sua Direção estava nas mãos de líderes com os quais divergia.

Os anos de 1921 e 1922 foram bastante difíceis para Gramsci, que encontra-se

com a saúde bastante abalada – muito nervoso em função do desgaste físico, conseqüência da tensão dos movimentos da campanha pelos Conselhos de Fábrica pelo falecimento de sua irmã e pela adesão de um dos seus irmãos ao movimento fascista. Por outro lado, o partido fascista avançava, o estado liberal ia se fortalecendo e não se vislumbrava a substituição por um Estado Socialista. Mesmo assim, continua a escrever e a batalhar por um partido do proletariado revolucionário que lute pelo advento de uma sociedade comunista por meio do estado dos trabalhadores, um partido homogêneo, com sua própria doutrina, sua tática própria.

No IIº Congresso do PCI, em Roma, em Março de 1922, Gramsci é designado representante do partido na Executiva da Internacional Comunista e vai para Moscou, onde conhece Júlia, mãe de seus filhos, Délio e Juliano. Deixava a Itália num momento em que esta passava por uma crise de ordem política e econômica, sem precedentes. Com a conhecida "Marcha sobre Roma" – Outubro de 1922 – Mussolini é designado pelo Rei, para assumir o governo, começando para os italianos um longo período de dificuldades – miséria, violência, perseguição, corrupção e insensibilidade para com os graves problemas do povo. Com o fascismo, as atividades partidárias e políticas dos socialistas e comunistas tornam-se cada vez mais difíceis.

Em 1923, Bordiga, então principal dirigente do PCI, é preso, juntamente com outros, que embora soltos mais tarde, não escondiam as dificuldades de qualquer ação contrária ao fascismo. Durante esse período, Gramsci aprofunda suas relações com outros partidos comunistas europeus e com os dirigentes da Internacional, em Moscou, o que lhe proporciona melhor compreensão acerca dos princípios essenciais do leninismo. Motivado pelas idéias de Lênin, de Moscou, escreve a Togliatti e a seus velhos companheiros da "*L'Ordine Nuovo*" para comunicá-los de sua adesão às "teses frentistas" e ao mesmo tempo

para persuadi-los a fazer o mesmo. Na carta aos amigos, menciona que

*é preciso criar no interior do Partido um núcleo, que não seja uma fração, de camaradas que tenham o máximo de homogeneidade ideológica e, portanto, sejam capazes de imprimir à ação prática um máximo de unidade de direção. Nós do velho grupo de Turim, cometemos muitos erros nesse campo (...). Por termos repellido em 1919-1920 a idéia de criar uma fração, ficamos isolados, simples indivíduos ou quase, ao passo que no outro grupo, o abstencionista (bordiguiano), a tradição de fração e de trabalho em comum deixou marcas profundas que ainda hoje têm reflexos ideológicos e práticos muito consideráveis na vida do Partido. (In Coutinho, 1989, p. 30-31)*

Em maio de 1924, quando regressa à Itália, encontra o Partido Comunista numa situação muito difícil. Continuava sendo um grupo pequeno e isolado, sem o apoio das massas, constantemente ameaçado pelo fascismo. Inicia, então, sua luta para ampliar a base do Partido Comunista.

Nessa mesma época, na primeira Conferência Nacional do Partido, em *Como*, Gramsci explica sua tese de tornar o Partido organicamente ligado às massas, responsável pela realização da hegemonia do proletariado através da aliança entre operários e camponeses. Entra para o Comitê Executivo, tornando-se, em agosto, o Secretário Geral do Partido. É neste período que surge o "*L'Unitá*" – órgão de imprensa do partido, proposta de Gramsci, e a III série de "*L' Ordine Nuovo*", que encerrado em 1922, totalmente destruído pelos fascistas, voltava agora em edição quinzenal e também a sua eleição para deputado e dirigente do Partido, que o leva a transferir-se para Roma.

À frente do Partido, Gramsci impõe um novo ritmo, participando ativamente de todas as ações e contribuindo com idéias e observações dentro de uma nova concepção de marxismo e de política.

As observações mais amadurecidas, dentro dessa concepção, ele as expressou em dois trabalhos: na "*Carta ao Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética*", e na "*Questão Meridional*".

Na carta escrita em nome da secretaria política do PCI chama a atenção para os riscos que uma cisão no interior do Partido Comunista Russo traria para o movimento operário internacional e para o próprio Partido. Sabia que, durante a repressão fascista, o Partido Comunista Italiano necessitava do apoio do Partido Russo, por isso torcia para que a unidade interna fosse mantida tanto a nível internacional, quanto a nível nacional.

Na "*A Questão Meridional*" (Outubro de 1926), ele analisa o período de vivência contraditória, marcada pelo progresso do Norte e a miséria no Sul, tendo como base o processo de unificação da Itália, ocorrida na segunda metade do século XIX,

O Estado italiano, fruto das alianças entre os grupos dominantes industriais e agrários – não tinha um projeto de integração nacional. Assim, a unificação foi apenas territorial e aprofundou cada vez mais as diferenças entre as regiões Sul e Setentrional.

A política econômica subjogava os interesses da região Sul em favor da indústria setentrional. O Sul foi submetido pela ditadura burguesa ao mais feroz processo de exploração. Excluído dos processos de modernização econômica e política, o Mezzogiorno coloca-se no cenário nacional como território de exploração da burguesia industrial do Norte. Fruto de uma visão reacionária, os meridionais eram considerados biologicamente inferiores, malandros, criminosos, incapazes, portanto, eram os responsáveis pelo atraso no Sul.

Gramsci denuncia esse modo reacionário de pensar que esconde os antagonismos e contradições do sistema capitalista, e ao denunciar, reforça o potencial da classe operária, destacando-a como classe nacional que não tem necessidade de viver à

sombra do poder, nem segundo as suas regras.

Portanto, *“fazendo sua a ‘questão meridional’, a classe operária subtrai-se da esfera da hegemonia burguesa, torna-se por sua vez classe nacional, isto é, capaz assim de exercer sua própria hegemonia sobre a maioria dos trabalhadores”*. (Coutinho, 1989, p. 38).

Para tornar-se classe nacional, o operariado tinha que aliar-se com camponeses, incluí-los no novo bloco histórico. Sem essa aliança não seria possível fazer frente ao capitalismo e ao Estado burguês.

*Os operários fabris e os camponeses pobres – afirmava Gramsci – são duas energias da revolução proletária. Para eles, em especial, o comunismo representa uma necessidade essencial: seu advento significa a vida e a liberdade, enquanto a permanência da propriedade privada significa o perigo iminente do esmagamento, da perda de tudo, até mesmo da vida física..* (Gramsci, 1987, p. 72)

Gramsci sabia, contudo, que não era fácil articular operários e camponeses, uma vez que os camponeses encontravam-se na condição de subalternos, aliados do processo de construção da nova sociedade e sob a influência da intelectualidade burguesa ou da Igreja Católica, durante décadas, tendo por isso, uma mentalidade atrasada. O camponês era *“incapaz de pensar a si mesmo como membro de uma coletividade e de desenvolver uma ação sistemática e permanente no sentido de mudar as relações econômicas e políticas de convivência social”*. (Gramsci, 1987, p. 70)

Era necessário, portanto, superar o modo de pensar atrasado, o corporativismo e organizar o campo, *“suscitar instituições de camponeses pobres sobre as quais o Estado Socialista possa se fundar e se desenvolver (...)”*. (Gramsci, 1987, p.74)

Em Roma, vive de perto a crise política, provocada pelo bárbaro assassinato de Matteotti – dirigente e deputado socialista –, atribuído a Mussolini que teve, por isso, de

enfrentar, no parlamento, a revolta dos partidos oposicionistas que se recusavam a tomar parte nos trabalhos do Congresso, bem como a revolta de seus próprios companheiros que abandonavam o partido. Como parlamentar, Gramsci não hesita em criticar e desmascarar frontalmente a Mussolini.

Apesar de todo o quadro político desfavorável, Gramsci procura dar, à frente da Direção do Partido Comunista, uma nova dinâmica, buscando ampliar sua base, e mais, adaptá-lo às circunstâncias políticas da clandestinidade para fugir da mão do governo fascista. E, é neste afã, sem temor, que enfrenta o governo, denunciando-o, alheio às sugestões dos amigos para que se refugiasse no exterior, até que, em 08 de novembro de 1926, foi preso pela polícia de Mussolini, quando se dirigia para uma reunião clandestina do Comitê Diretivo do Partido, perto de Gênova, e mandado para ilha de Ustica juntamente com outros presos políticos, entre, eles Bordiga. Condenado, mesmo sendo parlamentar, a 20 anos de prisão, ele não se entrega à passividade imposta pelo cárcere, ao contrário, permanece atento à realidade do mundo, contribuindo para modificá-lo. Conforme carta enviada a sua cunhada Tânia, dá mostra de um plano de estudos e de trabalho que compreendia:

- *Uma pesquisa sobre formação do espírito público na Itália do século passado, em outras palavras, uma pesquisa sobre os intelectuais italianos, as suas origens, os seus agrupamentos, segundo as correntes da cultura e os seus diversos modos de pensar;*
- *Um estudo da lingüística comparada;*
- *Um estudo sobre teatro de Pirandello;*
- *Um ensaio sobre romance de folhetim e o gosto popular em literatura. (Gramsci, 1987, p. 64-66).*

Na prisão, enfrenta as mais variadas formas de opressão impostas pelos fascistas, tendo inclusive sido proibido de escrever. Liberdade está que só lhe é devolvida após um ano de cárcere, assim mesmo, parcialmente, já que as cartas a serem enviadas eram limitadas a um certo número por semana. Mas, apesar disso, conseguiu preencher 33

cadernos, 2350 páginas impressas com idéias sobre História, Filosofia, Política e Literatura e várias cartas à sua família, principalmente, à cunhada Tânia, contando dos sofrimentos na prisão e de suas preocupações intelectuais. Seu isolamento era muito grande e por vezes doloroso. Numa carta à sua mãe escreve que *“o tédio é meu pior inimigo, embora eu leia e escreva o dia inteiro; é um tipo especial de tédio que não provem da ociosidade (...) mas da falta de contato com o mundo exterior”*. (Cfe. Simionatto, 1995, p. 31)

Pelas cartas, é possível identificar elementos de uma ampla autobiografia, constituindo uma obra histórica que remete à relação da vida pessoal com a realidade concreta. Nos Cadernos do Cárcere as reflexões de Gramsci revelam uma preocupação com a elaboração de uma concepção da realidade, enquanto totalidade, na qual coincidem teoria e prática, e ainda de identificar a política *“como a atividade humana que propicia esta coincidência”*. (Urbani, 1974). Por isso, deixa claro que é a política o ponto central de onde analisa a totalidade da vida social, os problemas da cultura, da filosofia, e outros. Entre os conceitos gramscianos mais amplos e mais expressivos encontramos o de Hegemonia e Bloco Histórico. Refletir sobre o primeiro implica no entendimento do que seja "intelectual", filosofia e partido político, conceitos estes que lhes dão sustentação teórica. Refletir sobre o segundo, por sua vez implica no entendimento de sociedade civil, sociedade política, estado, estrutura, superestrutura e proletariado. O entendimento destes conceitos, bem como da articulação entre os mesmos nos dá suporte para compreensão da sua teoria política. Por outro lado, constitui-se em suporte para compreensão da realidade social e de como se desenvolvem as relações sociais.

Deve-se ressaltar ainda os estudos de Gramsci elaborados com relação a Educação e a Cultura, considerados como de fundamental importância para a concretização da hegemonia da classe trabalhadora. Educação e Cultura são temas abordados numa

perspectiva bastante ampla, não se limitando, portanto, a Educação Escolar. Assim, embora tenha se preocupado em elaborar uma proposta de “Escola Única” sua concepção de Educação abrange desde os espaços sociais em geral até as instituições específicas: a Escola, a Família, a Fábrica, o Partido, o Sindicato, a Associação de Cultura, a Escola de “L’Ordine Nuovo”, a Escola por Correspondência e outras. Por isso, nosso interesse em conhecer melhor este líder marxista, pois, entendemos, também, que algumas das questões teóricas abordadas por Gramsci nos auxiliarão, efetivamente, na reflexão/compreensão da prática social que estamos vivenciando neste final de século.

Assim sendo, passaremos a abordar, ainda que resumidamente, as questões ora expostas. Antes, porém, sem perder a perspectiva da aproximação, importa conhecer a história da vida, de ação e produção de Vygotsky, outro pensador marxista, que esteve preocupado com a consolidação do socialismo na ex-União Soviética e que, para isso, propôs uma nova psicologia, da qual pretendemos extrair elementos para subsidiar uma proposta política para a educação.

## 1.2 LEO SEMYNOVITCH VYGOTSKY

Vygotsky, comparado a Gramsci, teve uma vida bem diferente quanto à sua caminhada histórica.

Basicamente, se a Gramsci coube abrir caminhos para a implantação de uma nova sociedade em bases igualitárias, socialista, a Vygotsky coube, para esse tipo de sociedade, já instalada na Rússia, oferecer suportes para a sua consolidação.

As contribuições de Vygotsky vão se dar, principalmente, na psicologia para a qual buscou, dentro do materialismo dialético, respostas diferentes àquelas dadas pelas

concepções idealista e mecanicista. Dentro dessa ciência, Vygotsky deixou mais hipóteses do que resultados ou produtos acabados. Uma contribuição de extrema importância está relacionada à questão metodológica. Ele foi um dos primeiros autores que se levanta contra o uso da filosofia marxista como doutrina. Sua primeira ação, quando chega à Psicologia é, portanto, a luta ideológica, filosófica.

Suas contribuições manifestam-se expressivas e inovadoras quando aborda a relação aprendizagem e desenvolvimento; pensamento e linguagem; a formação de conceitos, o papel da instrução no desenvolvimento e a cultura, as quais remetem à reflexão sobre temas de grande significado para, principalmente, aqueles que trabalham na área educacional. Tal como Gramsci, Vygotsky teve uma vida muito curta, mas uma carreira brilhante e produtiva como demonstram as suas obras.

Léo Semynovitch Vygotsky nasceu em Orska, um pequeno lugar da Rússia Ocidental, em 05 de novembro de 1896. Um ano após o seu nascimento, sua família mudou-se para Gomel, uma cidadezinha localizada no sudeste da Bielorrússia, perto da república da Ucrânia e dentro do Pale, território onde os judeus eram confinados na Rússia czarista.

O pai de Vygotsky era um executivo do Banco Unido de Gomel, e após a Revolução de Outubro de 1917 ocupou, no Banco Comercial de Moscou, a função de chefe de uma seção. Sua mãe era professora licenciada. Ambos, interessados pela cultura, desenvolveram um ambiente familiar intelectualizado, o que transformou a família numa das mais cultas da cidade. Vygotsky era o segundo filho, numa família de oito irmãos. Educado no judaísmo tradicional, realizou a educação elementar em casa, sob a orientação de um professor particular – Salmon Ashfiz – grande conhecedor de várias matérias, embora formado em matemática, e um grande admirador de Hegel, o que provavelmente

influiu para suas leituras no campo filosófico. Após ter realizado seus exames de nível primário, ingressou num ginásio público, mas concluiu os dois últimos anos numa escola judia particular, de melhor nível acadêmico.

Aos 15 anos de idade, era chamado o “pequeno professor”, porque, juntamente com seus amigos, promovia discussões sobre os mais diferentes temas. Nessa mesma época, presidiu um círculo de estudos sobre a história judaica, tema de suma importância para ele, uma vez que era judeu.

Em 1913, aos 17 anos, concluiu o curso secundário num colégio privado, em Gomel, recebendo medalha de ouro pelo seu excelente desempenho. Nesse momento, Vygotsky já demonstrava um grande interesse pela lingüística e a literatura, pelas línguas clássicas, pela crítica e filosofia. Como nos revela Riviére (1985) “*Vygotsky foi sempre e muito fundamentalmente, um filósofo e semiólogo*”. (Riviére, 1985, p. 15)

Seu interesse pelos problemas lingüísticos, pela semiologia, pela poesia e pelo teatro era compartilhado com seu primo David, lingüista, e seu mentor intelectual nesse período de sua vida, segundo nos revela Riviére. Outra forte influência intelectual foi a do lingüista ucraniano do século XIX, Alexandre Potebnya, que fez chegar à Rússia as idéias filológicas e humanistas do pensador alemão Wilhelm Von Humboldt, através do livro “Pensamento e Língua”. Foi com a leitura deste livro que, pela primeira vez, Vygotsky voltou sua atenção para a relação entre o pensamento e a linguagem. Todos os interesses vygotkianos – semiologia, literatura, arte – foram estudados, tendo por base uma orientação filosófica mais ampla. Bacon, Descartes, Spinoza, Hegel, Fuerbach, Marx e Engels foram intensamente estudados e contribuíram para o desenvolvimento de seu pensamento teórico. Para alguns críticos, Hegel era provavelmente seu filósofo preferido, haja vista sua preocupação, desde jovem, em encontrar respostas para o entendimento do

que seria história e para o papel do indivíduo na história. Spinoza era um outro filósofo preferido. Afirmam alguns estudiosos de Vygotsky que este considerava seu modo próprio de pensar profundamente relacionado ao de Spinoza. Vygotsky, portanto, antes de ingressar no ensino superior, já havia desenvolvido uma sólida formação humanística.

Mesmo tendo sido um brilhante aluno no curso secundário, sua origem judaica dificultou-lhe o acesso ao ensino superior e, também, a opção pelo curso de sua preferência, pois, às minorias raciais eram destinadas apenas 3% das vagas na universidade, e assim mesmo, preenchidas através de sorteio. Como os judeus não tinham acesso a todos os cursos, entre esses história e filosofia, cursos que Vygotsky pretendia freqüentar, matriculou-se no curso de Medicina da Universidade de Moscou, sem contudo, concluí-lo. Transferiu-se para o curso de Direito e Literatura e, paralelo a esses cursos, freqüentou a Universidade Popular de Shanyavskii, uma instituição particular, de caráter liberal e progressista, local onde se reuniam estudantes cultos de Moscou e onde trabalhavam professores contrários ao regime czarista, expulsos das universidades oficiais, por motivos políticos. Nessa universidade freqüentou cursos de História e Filosofia, seus preferidos.

Nesta época, já eram evidentes os sinais de uma Rússia decadente e opressora. A discriminação para com as minorias raciais, a perseguição política a professores contrários ao governo czarista, as grandes dificuldades pelas quais passavam o povo, são indicativos da situação da Rússia nos anos que precederam a revolução, conforme nos mostra a história desse período. Constituída por povos de diferentes nacionalidades, representando 57% de toda a população, que além de lutarem pela igualdade e dignidade nacionais, tinham que lutar, também, pela liberdade social, a Rússia pré-revolucionária enfrentava graves problemas econômicos, políticos e sociais, levando-a, num período de

apenas 12 anos, à três revoluções. A primeira, ocorrida em 1905, causou a morte de milhares de mulheres e crianças massacradas pelos soldados do exército russo (Domingo Sangrento), fazendo com que o Czar Nicolau II realizasse algumas reformas, contudo, estas não proporcionaram mudanças significativas. Com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial, a situação agrava-se. A Czarina Alexandra, tão despótica quanto o Czar, assume o comando da Nação, tornando ainda mais difícil a vida do povo russo.

Em 1917, o povo sai novamente às ruas em protesto – contra a guerra e contra o regime monárquico. Em consequência do movimento, no dia 15 de março de 1917, o Czar abdica em favor de seu irmão, Mikhail Romanov, que também abdicou no dia seguinte. Era o fim da dinastia dos Romanov e do regime monárquico russo. Assume então um Governo Provisório sob o comando dos mencheviques, de tendências burguesas e, que nada fazem em favor dos operários que continuavam privados de seus direitos. O governo dos mencheviques continuou participando da guerra, enviando milhares de homens para o front, dos quais muitos tornaram-se desertores, aumentando os problemas sociais, pois, estes saqueavam o comércio em todo o país, interrompiam o tráfego ferroviário, espalhando o terror em todo o território russo.

A situação caótica em que viviam, mais o descontentamento pelo fato das reformas democráticas solicitadas não serem atendidas, leva novamente o povo às ruas, agora, liderados pelos bolcheviques.

No dia 25 de outubro, o governo antipopular é derrubado e o II Congresso dos Sovietes – porta-voz da vontade dos trabalhadores – legaliza a vitória da Revolução.

Assumindo o governo, os bolcheviques liderados por Lênin, tomaram medidas urgentes para atender as necessidades da população. Foram criados órgãos democráticos e populares de poder – os Sovietes de Deputados Operários, Camponeses e Soldados. A

partir de novembro de 1917, os operários, por decisão do governo soviético, passam a ter o controle de todas as empresas.

A todos os povos da Rússia, foi outorgada a igualdade de direito, assegurada pela “*Declaração dos Direitos dos Povos da Rússia*”. Operários e camponeses dos pequenos e grandes povos da Rússia iniciam a formação de Repúblicas Socialistas Soviéticas, sem distinção nos direitos.

A revolução tinha sido vitoriosa, contudo, a URSS apresentava muitos problemas para serem resolvidos como: a falta de colaboração da antiga classe dominante; a falta de compreensão dos camponeses que haviam recebido terras, mas não queriam repartir a produção com o Estado; a falta de ânimo dos trabalhadores que passavam por tempos difíceis; o descontentamento que se verificava no próprio Exército; o elevado índice de analfabetismo, que nessa época girava em torno de aproximadamente 30%, sendo que, em algumas regiões, não havia pessoas alfabetizadas. Além disso, o novo aparelho de Estado, formado com base nos Sovietes, teve que enfrentar a guerra civil, desencadeada pela burguesia, ferida nos seus privilégios; os anarquistas; os mancheviques e ainda, as potências capitalistas européias que viam no sistema socialista soviético – único país do mundo governado por operários e camponeses – uma ameaça ao mundo capitalista.

Com a intervenção estrangeira, a guerra civil assumiu um caráter particularmente “duro e tenaz”, com o Estado Soviético sofrendo enormes prejuízos. Lênin, percebendo todo este quadro, inicia em março de 1921, uma nova política econômica – NEP – que embora tenha tido um grande sucesso (aumentou a produção agrícola, impulsionou o comércio, diminuiu os preços agrícolas e outros), proporcionaram benefícios apenas à alguns grupos sociais – camponeses e negociantes – o que não era condizente com o projeto socialista do Estado. Junto à política econômica, Lênin também

desencadeou a luta contra o analfabetismo. Em 26 de dezembro de 1919, assina o decreto “*sobre a liquidação do analfabetismo entre a população da República Federativa Soviética Russa*” (Moll, 1996, p. 63). Apoiado por sua mulher Krupskaja e outros líderes, mobilizou quatrocentos mil voluntários para atuarem como alfabetizadores, ocupando como espaço educativo, os mais diferentes ambientes – fábricas, alojamentos – atingindo até as tribos nômades que migraram pela Ásia Central.

Embora fossem muitas as dificuldades a serem enfrentadas pela destruição provocada pela Primeira Guerra Mundial e, mais ainda, pela Guerra Civil, havia um grande entusiasmo com relação às possibilidades de implantação da sociedade socialista não apenas entre o povo, mas, também, nos meios intelectuais. Expressando esse entusiasmo, escreve Lúria:

*A Revolução nos libertou – especialmente a geração mais jovem – para discussão de novas idéias, novas filosofias e sistemas sociais [...] Fomos arrebatados por um grande movimento histórico. Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva. A atmosfera que se seguiu imediatamente à revolução proporcionou a energia para muitos empreendimentos ambiciosos.* (Lúria, 1992, p. 24-25)

Vygotsky nessa época (1917) – quando estourou a Revolução – estava concluindo sua formação universitária em Moscou e, assim como os demais intelectuais, estava entusiasmado com as possibilidades de melhoria da situação de vida para todos, na Rússia. Como judeu que havia sofrido um processo de discriminação racial que interferiu na sua formação e vida profissional, tinha razões suficientes para se articular ao projeto revolucionário de construção de uma nova sociedade, uma vez que a revolução apontava para o fim de todas as formas de discriminação por motivos de nacionalidade. “*Por isso, uma de suas lutas relacionava-se com o direito das minorias raciais conservarem a*

*própria ultura.*” (Mecacci, 1990, p. 6). Por outro lado, como assinala Blanck (1984, p. 25), Vygotsky era deputado do Soviete Regional dos Trabalhadores de Fruntze e deputado do Exército Vermelho, o que significava, já, um compromisso com as idéias revolucionárias. Além disso, como intelectual, não poderia estar ausente da construção da sociedade socialista, por isso, junta-se, àqueles que lutavam pela implantação da nova sociedade. Sua maior contribuição dar-se-á na área da Psicologia e, em decorrência, na Educação.

Nessa época, na Rússia, em conseqüência do grande entusiasmo provocado pela Revolução de Outubro, toda a ciência deveria ser coerente com a base filosófica da nova sociedade recém implantada, a filosofia marxista. Ocorre que, não havia na URSS um amplo conhecimento do marxismo, contavam os cientistas, apenas, com algumas “prescrições teóricas genéricas extraídas das formulações de filósofos marxistas”.

Hubner citado por Moll (1996), retrata a situação da nova ciência soviética como:

*uma mutação gigante, cujo significado variava em função da atitude que os diversos grupos de cientistas mantinham em relação a ciência. Em alguns casos a filosofia marxista guiou a prática científica de grupos de pesquisadores que acreditavam no potencial do novo sistema, muito embora pudesse se mostrar inicialmente difícil, reconciliar o estado do conhecimento daquela ciência com o instrumental teórico derivado da filosofia marxista. Em outras instâncias a mutação foi ignorada no trabalho científico conduzido pelos pesquisadores, embora sob risco de ataque por parte das esferas oficiais de influência. Ou, ainda, em outros casos, os novos termos e as citações correspondentes eram incorporados em sistemas teóricos que tinham pouco a ver com a filosofia de que eram supostamente, derivados, tornando-se apenas uma verbosidade que nada acrescentava aos sistemas científicos preexistentes.*

*Em suma, a prática científica dos pesquisadores dependia dos objetivos que eles esperavam alcançar por meio de suas ações, conduzindo a diferentes maneiras de desenvolvimento de sistemas científicos influenciados, de uma forma ou de outra, pelo pensamento marxista. (Moll, 1996, p.70)*

A situação da ciência psicológica não era diferente. Tendo como as demais que

redefinir todos os postulados teóricos e metodológicos a partir da ideologia marxista-leninista oficial, a ciência psicológica não contava com psicólogos que tivessem um conhecimento aprofundado do marxismo. Por isso, as tentativas de aplicá-lo à psicologia não foram bem sucedidas e receberam de Vygotsky severas críticas, uma vez que ele era profundo conhecedor da filosofia marxista. Foi, portanto, com a chegada de Vygotsky em Moscou, mais precisamente no Instituto de Psicologia, que se construiu uma ciência psicológica fundamentada nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético. Como bem diz Siguan (1985):

*A obra de Vygotsky constitui, uma das primeiras tentativas frutíferas na história da ciência psicológica de se construir uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético. Se constitui numa das aplicações mais frutíferas do pensamento marxista ao problema das origens e evolução dos processos psíquicos superiores. (Siguan, 1985, p. 25)*

Por que a Psicologia, se Vygotsky não era psicólogo? Vygotsky procurava respostas para os processos de criação e percepção estética, já, que a arte e a literatura eram seus interesses maiores. Para ele, a arte não significava unicamente expressão de sentimentos, mas envolvia, também, o pensamento, sendo ambos determinantes da criação humana. A arte significava, pois, um trabalho, um produto da atividade humana. Explica Vygotsky que, embora cada indivíduo reaja de uma maneira particular diante de uma obra artística, na própria mensagem, há uma estrutura básica, unindo estas reações individuais. Entendia que a arte desempenharia um importante papel na construção de um novo homem, o que justificava sua necessidade de compreender os processos de criação e percepção estética. Isto, só seria possível com o estudo da consciência. Daí, seu interesse pela ciência psicológica.

A Psicologia lhe possibilitaria compreender os complexos mecanismos da

criação artística através do estudo da gênese e natureza das funções psíquicas superiores e da consciência. Contudo, após ter investigado profundamente as tendências psicológicas da sua época, tanto as objetivas, como as subjetivas, Vygotsky percebeu que não encontraria as respostas que procurava para as questões que fizera sobre o que era a consciência, qual a relação entre a estrutura de símbolos e signos. A Psicologia existente era uma psicologia que tratava das funções psíquicas elementares, derivadas da bagagem hereditária da espécie, da maturação biológica e da experiência individual da criança, nas quais não havia ainda consciência. Diante dessa situação, empreendeu um grande esforço no sentido de elaborar uma nova psicologia, já, que esta era a chave da compreensão dos mecanismos da Arte e da sua função na vida da sociedade e do homem, considerado como um ser histórico e social.

Como nos fala Leontiev:

*A idéia de Vygotsky de unir o estudo da arte com a psicologia pressupunha, de acordo com sua percepção inicial, a reforma radical da psicologia; sua transformação de subjetiva em objetiva, de individual em social. São dignos de atenção sua intenção de enfocar de um modo novo o problema da 'personalidade e a cultura' superar as concepções de quem calculava resolvê-la mantendo-se no terreno da interpretação idealista da inclusão do indivíduo no mundo de sua criações. (Leontiev, 1991, p.453)*

Um outro interesse de Vygotsky pela Psicologia estava relacionado à Educação, considerada não apenas como campo essencial de observação e operacionalização da psicologia científica, mas pela própria função que exercia na formação do sujeito. Embora Vygotsky se dedique mais intensamente à ciência psicológica, principalmente, nos últimos anos de sua vida, não deixa de lado a arte e a literatura. Isto se observa na intensa atividade que desenvolve em Gomel, quando retorna de Moscou após ter concluído seus estudos superiores, em Moscou. São atividades

relacionadas à psicologia, à pedagogia, à literatura e ao teatro, desenvolvidas em circunstâncias bastante difíceis em função dos graves problemas econômicos e sociais decorrentes da guerra, cujos reflexos se faziam sentir na vida do povo russo, inclusive, em sua família. Estas dificuldades eram ainda maiores face à tuberculose que atingiu alguns de seus familiares, e o próprio Vygotsky. A doença deixa-o extremamente abalado, atormentando-o durante toda a vida. Contudo, Vygotsky não para de produzir e trabalhar. Como professor, leciona em vários institutos entre os quais a Escola Trabalhista Soviética, Colégio Pedagógico de Gomel e a Escola Noturna para Trabalhadores Adultos, a Rabfak, uma escola preparatória para ingresso na universidade; foi também professor nos Cursos Preparatórios para Pedagogo. Nestas aulas, os temas abordados eram referentes a psicologia, pedagogia, ensino da literatura e língua russa. Constantemente proferia palestras sobre vários temas, como por exemplo, estética, história da arte, etc.; foi um dos organizadores das “*segundas-feiras literárias*”, onde eram apresentadas e discutidas as obras de poetas e de escritores modernos e clássicos (Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchajkovski, Maiakovski e Esenin), bem como, assuntos polêmicos da época (a teoria da relatividade de Einstein, por exemplo); foi, também, um dos fundadores da editora “Eras e Dias”, da revista literária “Urze”, chefiou a seção de teatro do Departamento de Educação Popular de Gomel, editou a seção de Teatro do Jornal local “Poleskaja Pravola”.

Em 1923, Vygotsky participa, na URSS, do Segundo Congresso Psiconeurológico, no qual apresenta um relatório de investigações realizadas em Gomel. Profere uma palestra sobre “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica” na qual assinalava a “relação entre reflexos condicionados e comportamento consciente”. Deixa claro na sua fala, sua oposição à “reflexologia” e a “reactologia”, enquanto tentativas de aplicação da filosofia marxista, bem como explicita a sua idéia sobre a gênese social da

consciência.

A impressão que causou nos participantes do Congresso, resultou no convite para fazer parte do Instituto de Psicologia de Moscou. Sua ida para Moscou, após o seu casamento com Rosa Smekhova (com quem teve duas filhas), marca o início de uma nova trajetória na sua vida que se caracteriza também por uma intensa atividade profissional e cultural e por uma situação extremamente difícil, causada pelas dificuldades financeiras, pelo agravamento de seu estado de saúde, provocado pela tuberculose, que o obrigou a tratamentos longos e dolorosos, com permanentes internações em hospitais e sanatórios superlotados. Foi, contudo, numa dessas internações que Vygotsky concluiu seu estudo “A Psicologia da Arte”, sua tese de doutorado que não pôde defender, devido às suas precárias condições de saúde.

Paralelamente às suas atividades voltadas para construção da nova psicologia, Vygotsky continuou seu trabalho como professor, como palestrante, como orientador na criação de novos laboratórios e como pesquisador de temas relacionados a ciência psicológica. Nessa época, aprofunda seus estudos sobre temas relacionados à pedologia (ciência do desenvolvimento infantil), à pedagogia e sobre problemas de defectologia (ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas), dedicando-se, na prática, ao estudo de crianças com deficiência auditiva, com atraso mental e com problemas de aprendizagem.

Em 19 de outubro de 1924, Vygotsky inicia seu trabalho em conjunto com Lúria e Leontiev, que eram membros do Instituto de Moscou e dedica-se a escrever o livro: “Os problemas da educação das crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental”. Em 1925, começou a organizar o Laboratório de Psicologia para a Infância Anormal de Moscou, que passou a ser chamado depois (1929) de Instituto de Defectologia

Experimental de Narkompros (Comissariado de Educação) e após sua morte, Instituto Científico de Investigação de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas.

No ano de 1926, Vygotsky publica o livro a “Pedologia Pedagógica e a Escrita” de A. Bychovskky e, em 1928, o livro de sua autoria “Pedologia da idade escolar”. Escreve vários artigos para a Grande Enciclopédia Médica Soviética, o que o divulgará como um grande pedólogo. É catedrático em pedologia em Moscou, membro da redação das revistas “Pedologia e deficientes físicos e mentais”. Em 1929, viaja por vários meses para Tashkent, uma pequena cidade localizada na parte asiática da URSS para treinar professores e psicólogos na Primeira Universidade Estatal da Ásia Central. Juntamente com Lúria, envia ao IX Congresso Internacional de Psicologia a New Haven, nos Estados Unidos, um artigo sobre o tema “The function and the fate egocentric spech”, que analisa criticamente a teoria da linguagem egocêntrica de autoria do psicólogo suíço Jean Piaget. Publica, nesse mesmo ano, um ensaio sobre o desenvolvimento da atenção na criança e um artigo no jornal intitulado “Journal of Genetic Psychology” no qual apresenta sua teoria sobre o desenvolvimento cultural da criança que mais tarde se tornará a teoria histórico-cultural.

Apassionado como era pela arte, não a abandonou, mesmo com toda dedicação à construção da nova psicologia. Nesse momento pronunciou várias conferências sobre arte no Teatro de Câmara de Moscou. Co-dirigiu com Lúria, o diretor de cinema Eisenstein e o lingüista Nicolai Marr, um seminário no campo da arte. Com Eisenstein, Vygotsky encontrava-se freqüentemente para discutir “*como as idéias abstratas do materialismo histórico poderiam ser representadas em imagens de cinema*”. Em 1930, Vygotsky publica o livro “Imaginação e Criatividade na idade infantil” e o livro: “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, este, escrito

juntamente com Lúria. Além disso cuida da tradução para o russo das obras de K. Bühler e W. Kohler, e na Academia Comunista profere a conferência “Psicotécnica e Pedologia”. Motivado para conhecer as mudanças nos processos mentais superiores do homem nas diferentes culturas, planejou uma pesquisa transcultural no Uzbequistão em 1931 e 1932, mas seu precário estado de saúde não permitiu que participasse das expedições que foram então, lideradas por Lúria. Estas pesquisas visavam a obter informações acerca da origem e da organização do funcionamento intelectual do homem, comparando-se a atividade intelectual em diferentes culturas. Explica Lúria que a escolha da Uzbequistão, como local de investigação, ocorreu em função das grandes discrepâncias entre as formas culturais, haja vista a existência de várias aldeias e campos nômades.

Vygotsky participou ainda do Conselho Científico Estatal, da Sociedade de Neuropsicólogos Materialistas, do Presidium da Academia Krupskaya, bem como de reuniões e congressos sobre educação pública. Entre 1929 e 1931, publica-se a 1ª parte do livro “Psicologia do Adolescente”, um volume de 496 páginas, proibido mais tarde (1936) pelo Partido Comunista.

Entre 1931 e 1934, escreveu para compilação, artigos e livros a um ritmo cada vez mais acelerado. Editou e escreveu uma grande introdução para a tradução no idioma russo, da obra de Piaget "A Linguagem e o Pensamento da Criança" (1932). Escreveu muitos outros trabalhos, entre eles se incluem: *Diagnóstico evolutivo e clínica pedagógica para crianças com dificuldades (1931 a)*; *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (1931 b)*; *Leituras de psicologia(1932)*; *A problemática da instrução e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar(1934 b)*; *Pensamento e Esquizofrenia (1934 c)*, bem como, uma infinidade de notas críticas e introduções às obras de Bühler, Köhler, Gesell, Koffka e Freud. Neste ano (1931), volta para a Faculdade de Medicina dado seus

estudos sobre distúrbios neurológicos do pensamento e da linguagem, mas completou apenas três anos de estudos em função, também, das suas condições de saúde. Em 1932, promove um curso de psicologia no Instituto de Herszen, em Leningrado incluído em “Lições de Psicologia”, inédito até 1960. Publica um ensaio sobre a psicologia da esquizofrenia e cuida da tradução russa dos livros de A. Gesell e J. Piaget. 1933, é o ano em que escreve um ensaio sobre “O jogo no desenvolvimento psíquico da criança”(inédito até 1966) e o livro “Teoria das Emoções”, dedicado a Spinoza que permanece inédito até 1984. Em 1934, juntamente com outros autores, publica “Fascismo em psiconeurologia” que se refere às teorias eugenéticas raciais. Também escreve importantes ensaios sobre as etapas do desenvolvimento infantil, relação entre desenvolvimento, instrução e aprendizagem, sobre o retardo mental e sobre a localização cerebral das funções psíquicas. Muito doente, acamado, dita o último capítulo de Pensamento e Linguagem. Veio a falecer em 11 de junho desse mesmo ano.

Suas obras passam a ser proibidas por ordem de Stalin, o sucessor de Lenin, proibição esta que se estenderá durante vinte anos. Isto porque Vygotsky não aceitou e nem se submeteu ao estalinismo.

Stalin, assumindo o poder russo, implantou uma máquina estatal sem igual no que toca ao controle da vida social, econômica e política, acompanhada de todas as técnicas de repressão e de terror necessárias para assegurar o governo. Esse controle se estenderá à área da ciência e cultura em geral, passando o Partido Comunista a controlar toda a produção científica e cultural na URSS.

O marxismo, na visão estalinista, portanto, como doutrina, determinava todas as esferas da atividade humana, transformando o espaço dos debates nas diversas ciências num espaço repressor e uniformizador. A repressão ideológica era tão grande que os

pesquisadores tinham que se declarar leais ao Partido, do contrário, eram combatidos em eventos públicos, organizados com o objetivo de demolir a posição científica do pesquisador. Sua teoria é acusada de ter caráter abstrato e idealista, eclética e de influência ocidental.

Ao contrário do que pensavam seus opositores, Vygotsky jamais abandonou a filosofia marxista, cujo conhecimento profundo foi construído a partir da leitura dos textos de Marx e Engel quando ainda era jovem. Como bem explica Kozulin (1990, p.230) “*Vygotsky considerou Marx seriamente, não como um ídolo, mas como um pensador de carne e osso, pertencente à tradição cultural européia. O Marx de Vygotsky era uma das vozes do pensamento europeu, ao mesmo nível que Dilthey, Durkheim, os neokantianos e outros*”. (Kozulin, 1990, P.230). Vygotsky, pois, transgredia uma regra fundamental da ideologia estalinista ao incluir o marxismo no pensamento europeu além de buscar numa série de tendências teóricas e filosóficas, no trabalho de seu predecessores europeus, elementos para a psicologia histórico-cultural.

Posicionando-se dessa forma, contrariava não apenas a política de Stalin, mas a todos seus colegas que acreditavam que o marxismo implicava em romper com a tradição européia. Por isso, o distanciamento de alguns “fiéis colaboradores”, antes mesmo de sua morte, o silêncio sobre suas obras, a eliminação das referências a Freud, a Sapin, aos pedólogos, a Blonsky, a Marx e a Engels e a Lênin, apresentadas muito tempo depois na Rússia (1956) e em 1962 pela primeira vez, no Ocidente.

Por isso, acaba sendo visto no Ocidente apenas como escritor de crítica literária, como um pseudo-marxista, e não como “*um pedagogo respeitoso do direito das minorias raciais a conservar a própria cultura, o reabilitador de crianças cegas e surdo-mudas*” (Mecacci, 1990, p.6), o grande estudioso da psicologia e que se tornou um grande

psicólogo. E é Mecacci (1990) que nos afirma que nos dias de hoje, infelizmente, a imagem que surge ainda é aquela do grande teórico de psicologia e não a do protagonista das lutas sociais e culturais dos anos 20 e 30. E que ainda, não ocorreu a restauração dos seus textos originais.

*Ao invés disso, ainda permanece o medo das palavras: são suprimidas várias palavras, são acrescentadas novas, se rescrevem frase inteiras, se usa o indicativo onde Vygotsky usa o condicional, são ainda tabu Freud, Sapin, Blonsky, se faz de conta que a pedologia não existiu nunca, se evita a compreensão que Vygotsky lia e usava outros textos considerados tabu como as obras de Bachtin – Volosinov –, se introduziam e suprimiam a seu bel-prazer as vírgulas nas citações feitas por Vygotsky de outros autores, colocavam o cursivo onde queriam. (Mecacci, 1990, p. 8)*

O verdadeiro Vygotsky, portanto, precisa ser descoberto o que exige um estudo aprofundado e cuidadoso de sua produção teórica, dada a importância que ela demonstra ter para a compreensão da mente humana, hoje. Por isso, mesmo considerando sua obra inacabada, com idéias ainda pouco exploradas, não podemos deixar de reconhecer no seu trabalho um desafio para todos aqueles estudiosos que buscam uma melhor compreensão do desenvolvimento do ser humano.

Daí, nosso interesse em conhecer mais profundamente suas idéias, na certeza de que elas poderão nos auxiliar na construção de uma nova Educação que contribua para a transformar essa sociedade capitalista em uma sociedade em que todas as pessoas, independente de classe social, tenham seus direitos de cidadão garantidos.

As reflexões teóricas que até aqui fizemos sobre a vida de Gramsci e de Vygotsky nos permitem ver que Gramsci e Vygotsky trabalharam no sentido de fazer realidade o sonho da autêntica liberdade e da fraternidade dos povos de todas as raças e nações. Suas teorias, portanto, trazem a marca do momento histórico em que viveram e traços de unidade. Elas apontam para a construção de um novo homem e, de uma nova

sociedade. Resta-nos então, conhecer a produção teórica gramsciana e vygotskyana para que possamos verificar em que aspectos elas são coincidentes para que possamos colher os subsídios para uma política educacional transformadora da educação brasileira. São pois, algumas questões teóricas que passaremos a ver no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **2 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI E VYGOTSKY: ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS**

#### **2.1 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI**

Podemos dizer que, se a prática forneceu a Gramsci elementos para construção do seu pensamento, não menos verdadeiro, é a afirmar que o pensamento gramsciano, também se constituiu pela teoria. E a teoria, basicamente, ele buscou nos tempos em que esteve na universidade, graças à amizade com Ângelo Tasca, Palmiro Togliatti e Umberto Terracini – influenciados por Croce e Salvemini, com os quais, particularmente, passou a conhecer melhor o pensamento de Croce.

Croce, à época – final do século XIX – liderava o debate intelectual italiano impregnado pelo positivismo. Ele se opunha ao pensamento teológico que marcava fortemente o pensamento italiano e estava atrelado aos partidos democráticos e burgueses, bem como ao pensamento daqueles socialistas que leram Marx à luz desta doutrina.

Croce, indo contra as idéias de seu mestre Labriola, faz uma forte crítica ao marxismo, mais especificamente, a Marx. Afirma que no marxismo a economia é uma espécie de "Deus oculto" que tudo explica e no qual tudo se resolve. No lugar do Deus

metafísico, Croce dizia que o marxismo colocou um novo deus: a economia.

Mesmo com críticas violentas a Marx, Croce consegue apoio dos jovens socialistas. Isso se explica pelo pouco conhecimento do marxismo pelos socialistas. Em consequência, o poder expansivo que os socialistas tinham conseguido na última década do século XIX, estava se perdendo, além do que o corporativismo, pouco a pouco ia se impregnando no partido e nos sindicatos.

Embora Gramsci tenha sido bastante influenciado por Croce – ele mesmo referindo-se a sua formação inicial define-se como "sobretudo tendencialmente crociano" – foi um crítico rigoroso do mesmo pelo fato de Croce condenar o marxismo, de ter uma postura antimarxista e também, por ele ser um filósofo da ordem liberal-democrata, e por recusar a ver na sua posição filosófica um caminho para a ação política.

De acordo com Fernandes (1987), é em Croce que Gramsci encontra um horizonte intelectual.

*(...) É em Croce que Gramsci vai encontrar a concepção da necessidade de uma visão da vida e da realidade que elimine a transcendência, que vai perceber a necessidade de uma consciência filosófica que se coloque no lugar onde antigamente vivia a religião. E a partir daí perceber a luta entre idealismo e transcendência como luta " entre duas forças históricas reais, entre duas linhas ideais que acabam depois por tornar-se a expressão de forças sociais concretas ". (...) É também de Croce que ele recebe a idéia do Estado como potência e do direito como força. (...) É finalmente, com Croce que Gramsci percebe a contemporaneidade da história.*

Além de Croce, outros pensadores influenciaram-no, entre eles Gentile, Bergson, Spaventa, Barbusse. Com Gentile, descobrirá o conceito de práxis; com Bergson negará a imprevisibilidade que Croce afirma na análise da história; com Spaventa descobrirá que a construção de um novo Estado significa, também, propor uma nova concepção de vida e de mundo. Com Barbusse, segundo Fernandes (1987) "terá um

*fortalecimento na concepção do intelectual ligado à realidade e subtraído ao domínio das ideologias tradicionais".*

Embora esses intelectuais tenham influenciado Gramsci, "*a construção do seu pensamento se dará, sobretudo, na militância política, na luta ao lado das massas operárias da grande Turim, diante dos problemas reais que lhe permitem a elaboração de um novo modo de pensar imbricado com o movimento da história, da sociedade e com os desafios que a sua época suscitou.*" (Simionatto, 1993, p. 25)

Gramsci como podemos verificar, foi um pensador marxista, cujo interesse maior na sua vida era a construção de uma sociedade em que houvesse a participação ativa das massas nas decisões políticas. Pretendia, assim, transformar a Itália capitalista numa Itália socialista elegendo para isso o caminho da Revolução que para se efetivar tinha que ser preparada pela criação de um novo clima cultural.

A criação de um novo clima cultural passa então a ter um papel decisivo na luta pela hegemonia das classes subalternas. Torna-se, assim, evidente que a luta de Gramsci pela hegemonia não se limita a por fim a apropriação privada dos meios de produção, mas estende-se também a acabar com a apropriação elitista da cultura e do saber, uma vez que somente com a elevação cultural das massas torna-se possível a libertação do domínio das classes dirigentes alcançando, assim, as condições de, também, serem dirigentes.

Daí sua preocupação com a educação de todos os trabalhadores, entendendo esta, numa concepção mais ampla possível. Daí, também, a importância dos intelectuais, que segundo Gramsci ocupavam um papel central no processo revolucionário. Sua tentativa de interpretar e modificar o mundo em que viveu num mundo mais humano expressa-se na sua experiência política ativa, da qual resultou a elaboração de uma série de conceitos-chaves situados em marcos históricos e filosóficos mais amplos. Entre esses

conceitos, dado o objetivo do nosso estudo, destacamos da sua teoria, os de Bloco Histórico, Hegemonia e Intelectuais.

### 2.1.1 Bloco Histórico

De modo bastante sintético, podemos dizer que o significado atribuído por Gramsci ao Bloco Histórico, ou o conceito que dele deriva, é o da totalidade social num determinado momento histórico.

Segundo Gramsci, um Bloco Histórico é composto pela estrutura e superestrutura. Gramsci elabora os conceitos de estrutura e superestrutura a partir da concepção de Marx e aplica-os a um determinado momento histórico. Em Marx, a estrutura representa a sociedade civil enquanto a superestrutura representa a sociedade política, ou seja, o Estado, local onde as ideologias são gestadas, o protetor dos interesses da sociedade civil.

Assim, enquanto para Marx estrutura e superestrutura são contempladas como instâncias políticas separadas, Gramsci por sua vez, estabelece entre elas relações dialéticas, concebe-as como uma interferindo, determinando a outra e nestas relações há um vínculo – orgânico – que corresponde a uma organização social concreta.

Explica: “A infra-estrutura e superestrutura formam um bloco histórico, ou seja, o conjunto complexo – contraditório e discordante – da superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (Gramsci, 1991, p. 52). A estrutura é a base econômica e a superestrutura é formada pela sociedade política e pela sociedade civil.

Gramsci aponta diferenças entre estas duas esferas superestruturais. Entende a

sociedade civil como

*o conjunto de organismos ditos "privados" e a sociedade política ou Estado, que corresponde à função de hegemonia e de domínio direto ou de comando que se exprime no Estado e no governo jurídico; ou seja existem dois planos superestruturais que se referem respectivamente ao "aparato de hegemonia" (sociedade civil) e "aparato de coerção ou de domínio" (sociedade política ou Estado). ( Gramsci, 1977, p. 801)*

A sociedade civil tem um campo de abrangência bastante amplo, uma vez que constitui o domínio da ideologia, ou seja, de uma concepção de mundo cuja função principal é unificar, cimentar a estrutura dentro do Bloco Histórico. É, pois, através da sociedade civil que uma classe se torna hegemônica ao difundir a concepção de mundo, isto é, um modo característico de entender o homem e o mundo, a relação entre os homens, a relação capita/trabalho, sua concepção de verdade como uma forma de compreensão válida para todas as classes que constituem a sociedade.

A sociedade política recebeu de Gramsci, segundo Portelli (1977) as seguintes definições:

- *Sociedade política ou Estado, que corresponde à (função de ) dominação direta, ou de comando que se exprime no estado ou governo jurídico;*
- *Sociedade política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento.*
- *Governo político..., isto é, aparelho de coerção de estado, que assegura "legalmente" a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo; no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falha o consenso espontâneo; fica caracterizado, nestas definições, a função da sociedade política que é a de coerção, da manutenção pela força da ordem estabelecida. (Portelli, 1977, p. 30)*

Gramsci explica que uma classe social para ser dominante e dirigente, necessita criar organismos que vão além da base econômica. Assim sendo, ela organiza a superestrutura ideológica, jurídica e política. Organiza o estado e o governo em função dos

interesses de sua classe, de tal modo que eles passam a ser uma espécie de "... *comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa*". (Marx e Engels, 1980)

Em resumo, na sociedade política o poder sempre é exercido através da dominação pela força (coerção), já na sociedade civil o poder é exercido através da política e do consenso. Pela sociedade política a ação transformadora não se efetiva, pelo contrário na sociedade civil é possível o encaminhamento de uma ação para a transformação. Entre a sociedade civil e a sociedade política existe uma certa autonomia, porém, elas se relacionam dialeticamente. Se se verifica uma unidade dialética entre estas duas esferas superestruturais é possível afirmar que esta unidade, também, existe entre força e consenso. Esta relação orgânica – sociedade civil e sociedade política – é a base da ampliação feita por Gramsci do conceito de Estado, elaborado por Marx e Engels.

Enquanto, Marx e Engels definem o Estado como um instrumento de dominação de classes, como um aparelho coercitivo – compreendendo, assim todo o aparato administrativo-burocrático, a polícia, o exército e todo o aparelho coercitivo inerente à máquina estatal –, Gramsci considera o Estado não como algo impermeável à luta de classes, mas como o local da própria luta de classes. Estas diferenças de concepção são conseqüências das diferentes situações históricas vividas por Marx, Engels e Gramsci. Este vive uma situação histórica bem diferente daquela vivida pelos demais. Gramsci enfrenta os questionamentos sobre a crise do estado liberal e o fortalecimento do capitalismo como sistema hegemônico.

Nesse período, ocorrem novas relações sociais que demonstram uma crescente socialização da política e, conseqüentemente, permitem perceber a ampliação do fenômeno estatal. Gramsci observa que, na sociedade capitalista moderna, houve uma ampliação do Estado e os problemas relacionados ao poder se tornaram mais complexos, fazendo

emergir uma nova esfera social que é a sociedade civil, graças ao sufrágio universal, à formação de partidos políticos de massa, sindicatos profissionais e de classe, associações, etc.

De acordo com Coutinho (1987), *“a esfera política ” restrita”(...) cede lugar progressivamente, a uma nova esfera pública “ampliada”, caracterizada pelo protagonismo político de amplas e crescentes organizações de massa”*. (Coutinho, 1987, p. 65)

Em resumo, é a partir da compreensão da crescente socialização da política que Gramsci elabora sua teoria marxista de Estado ampliado, sem negar a característica coercitiva do Estado, apontada por Marx e Engels. Pelo contrário, torna-a mais rica, na medida em que acrescenta a ela novos elementos, novas determinações e, busca através de um movimento dialético de "superação/renovação", reinterpretar as novas configurações do capitalismo nesse período histórico. A atuação do Estado dá-se principalmente através dos *“aparelhos privados da sociedade civil”*, sobretudo, das instituições, além do uso que faz dos instrumentos que lhes são próprios.

Como explica Gramsci

*O Estado arquiteta o consentimento por meio de processos educacionais e desta forma em suas várias instituições pode refletir não só os interesses da classe dominante como também os interesses percebidos das classes subordinadas que, através da exposição às poderosas forças ideológicas passaram a considerar seus interesses como sendo idênticos aos da classe dirigente.* ( In Macciocchi, 1980, p.155)

O Estado exerce, assim, a função de educação das massas no sentido de legitimar a hegemonia da classe dominante.

Em resumo, um bloco histórico se constitui pela articulação da estrutura com a

superestrutura, sendo esta mediada pela ação dos intelectuais. A criação de um novo bloco histórico é pois, a criação de um novo sistema hegemônico. Desta forma, para melhor compreender o que Gramsci denominou de bloco histórico faz-se necessário analisar, também, o que ele entendia por hegemonia.

### 2.1.2 Hegemonia

O conceito de hegemonia, cujo termo remete ao grego com significado de "*comando supremo*", "*direção*" tem tido, sobremaneira, na acepção política, conotações diversas e uma longa história anterior ao uso e a formalização de Gramsci. Praticamente, todos os autores são unânimes em afirmar que Gramsci o tenha ido buscar em Lênin. "*A hegemonia é concebida sobretudo em termos de "aliança política" do proletariado com o campesinato, de "base social" da ditadura proletária e do Estado operário e de "direção" política do "campesinato" e dos "intelectuais por parte de uma classe que superou o estreito corporativismo, isto é, pelo proletariado.*" (Santos, s.d., p. 129)

Segundo esse mesmo autor, nos Cadernos observa-se a ampliação do conceito de hegemonia:

*(...) a) extensão do significado restrito de "aliança político-social" para o de "direção ético- política e cultural; b) generalização conceptual do termo hegemonia de modo a abranger, a significar, a incluir não só a direção político-ideológica e cultural dos camponeses, por parte do proletariado, mas também a direção política-ideológica e cultural do proletariado por parte da burguesia.* (idem)

Para Gramsci, pois, a hegemonia compreende o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante num determinado período

histórico sobre outra classe social e sobre o conjunto das classes que constituem uma sociedade.

Gramsci, desde que inicia sua atividade política, tem um objetivo determinado: realizar a hegemonia da classe operária, ou seja, transformá-la em dominante e dirigente. Entendia que esta classe estava destinada no futuro a ser dirigente, mas que não havia ainda tomado consciência deste seu papel na história. Para ele, pois, a classe operária, em seu processo de formação, não atingira ainda consciência de seus próprios interesses e de sua própria função histórica. É o resultado de todo o processo que a torna consciente. Nesse processo social, encontram-se em articulação as influências e a luta de diferentes hegemonias, tanto políticas, quanto culturais. A conquista da hegemonia deve, pois, ser entendida como um processo.

Gramsci sabia, porém, que a construção da hegemonia do proletariado na Itália não poderia ocorrer utilizando a estratégia utilizada na Rússia. Ou seja, Gramsci perceberá que as condições para se fazer a revolução socialista nas sociedades ocidentais são diferentes das condições existentes nas sociedades orientais. As diferenças a que se referia não se limitavam às geográficas, mas às diferenças de formações sociais, políticas, econômicas, culturais.

Numa carta enviada a Togliatti, Terracini e a outros companheiros seus, em 1924, quando estava em Viena, explica que face à complexidade das sociedades ocidentais, consequência do avanço do capitalismo, o processo revolucionário nestas sociedades se daria de maneira diversa. Enquanto no Oriente, a estratégia era o “*assalto ao poder – a guerra de movimento*” – no Ocidente, a revolução teria que ser feita através de progressivas rupturas – a “*guerra de posição*” – até atingir a hegemonia, isto é, a conquista da direção política – ideológica e do consenso dos setores mais expressivos da população.

Por que Gramsci fazia esta diferenciação de estratégias revolucionárias ?

Gramsci dizia o seguinte:

*No Oriente, o Estado era tudo e a sociedade civil era primitiva e gelatinosa. No Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma relação equilibrada: a um abalo do Estado, imediatamente se percebia uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual estava uma robusta cadeia de fortalezas e de casamatas: a proporção varia de Estado para Estado, como é evidente, mas precisamente isso requer um cuidadoso reconhecimento de caráter nacional. (In Coutinho, 1989, p. 92)*

Isto significa que, nas sociedades ocidentais, a tomada do poder pela força era mais difícil, já que a sociedade civil, tendo atingido uma grande autonomia, tornara-se uma “*estrutura muito complexa e resistente*” com uma certa autonomia da esfera política. Esta autonomia que a sociedade civil alcançara, não se verificava, pois, nas sociedades Orientais, onde o “*Estado era tudo*”, e a sociedade civil muito frágil. Assim, enquanto nas sociedades orientais importava a conquista imediata do Estado, utilizando-se para isso das forças coercitivas; nas sociedades ocidentais, por ser o Estado mais forte e coeso, a tomada do poder, supunha o consenso ativo das massas.

Em resumo, nas sociedades ocidentais, a guerra de posição: predomínio do consenso sobre as forças coercitivas. Nas sociedades orientais, a guerra de movimento: predomínio das forças coercitivas sobre o consenso.

Gramsci apresenta, assim, dois significados para a hegemonia: como ditadura (domínio), e como direção intelectual-moral (educação). Explica que, quando uma classe exerce o domínio sem ser dirigente, ocorre uma ditadura sem hegemonia. Por outro lado, quando se refere à hegemonia como “*direção intelectual e moral*”, explica que esta abrange o campo das idéias e da cultura, o que abre possibilidades de conquista do consenso e da formação de uma base social. O consenso é necessário para o exercício da

direção política, o que é possível pelo uso dos “*aparelhos privados de hegemonia*”, incluindo a Escola, a Igreja, os Jornais e os meios de comunicação em geral.

Através destes aparelhos, a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso, inculca nas classes dominadas a subordinação social, passiva, que implica, também, na subordinação política e cultural. Uma classe é hegemônica, quando ela tem a direção ideológica da sociedade, que é admitida pelas demais classes, que reconhecem na dominação a expressão de interesses gerais. Ou seja, as classes dominadas legitimam a dominação da classe dominante. Por isso uma classe para consolidar-se no poder, ou seja, para ser hegemônica, além do uso da força, deve usar seu poder de convencimento, para instalar sua concepção de mundo. Embora o poder de força seja necessário, ele não é suficiente, por isso, exige o poder de convencimento acerca da proposta política.

Gramsci mostra que as relações entre as classes, no modo de produção capitalista, não ocorrem de forma harmônica, mas, sim, através da luta – política, ideológica, cultural – tanto a nível de coerção, como em termos de hegemonia. Ela está presente no conjunto dos organismos superestruturais, tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil. É neste processo de luta, de correlação de forças que se dá a passagem da classe subalterna para a classe hegemônica. Assim, é no âmbito das forças políticas que é possível verificar o “*grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização*”, alcançado pelos vários grupos sociais.

Considera que os grupos sociais apresentam uma variedade de graus distintos de “*homogeneidade, autoconsciência e de organização*” que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva que ele classifica em três momentos, ligados entre si:

*O primeiro momento – econômico-corporativo – no qual se evidenciam “a unidade homogênea do grupo profissional, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo”.*

*O segundo momento “é aquele em que se adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico”. Nesse momento, já se coloca a questão do Estado, mas, apenas, visando a alcançar uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes. Nele, reivindica-se o direito de participar da administração e da legislação e talvez modificá-las, mas dentro dos quadros fundamentais existentes.*

*No terceiro momento – fase da hegemonia propriamente dita – “se atinge a consciência de que “os próprios interesses corporativos no seu desenvolvimento, atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses dos outros grupos subordinados. (Gramsci, 1977, p. 583-584)*

Ocorre, neste terceiro momento, diz ele,

*clara passagem da estrutura para as superestruturas mais complexas; é a fase na qual as ideologias germinadas anteriormente se tornam "partido", colocando-se em confronto e entrando em luta, até que somente uma delas ou uma combinação de ideologias tende a prevalecer e a difundir-se sobre toda a área social determinando, além da unidade econômica e política, a unidade intelectual e moral, mediante um plano não corporativo mas "universal" criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre os grupos subordinados. (Gramsci, 1991, p. 20)*

Esta passagem da estrutura para a superestrutura, do momento econômico para o ético-político, constitui o que ele chama de catarse. O momento da catarse é, pois, o momento em que o proletariado deixa de ser “*classe em si*” e torna-se “*classe para si*”. Ou seja o proletariado atinge um grau de consciência não mais se subordinando aos interesses das classes dominantes. Significa, também, que há uma elevação à vida cultural e política daqueles estratos sociais, que ainda não alcançaram um nível superior.

No processo de constituição das classes, Gramsci dirá que é possível encontrar duas consciências históricas, ou uma consciência contraditória.

Assim, escreve ele:

*O homem ativo de massa, atua praticamente, mas não tem uma clara consciência*

*teórica desta sua ação que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente, em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia esta concepção "verbal" não é inseqüente; ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. (Gramsci, 1991, p. 20-21)*

Detentor de uma consciência contraditória de que maneira o indivíduo poderia compreender-se criticamente, compreender-se como um sujeito histórico?

Como nos explica Gramsci,

*a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual a teoria e a prática, finalmente se unificam. Portanto, também, a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso da "distinção", de "superação", de interdependência apenas instintiva e progride até a posse real do mundo coerente e unitária. (Gramsci, 1987, p. 20-21)*

Gramsci nos mostra, pois, que a personalidade humana não se constitui absorvendo aleatoriamente, passivamente, as concepções de mundo construídas ao longo da história. A internalização de uma concepção de mundo implica na ação dos indivíduos que avaliam as diferentes formas de se ver o mundo mediante a realidade cotidiana.

Nos mostra que escolher uma concepção de mundo é, também, um fato psicológico, uma vez que ela determina a ação dos indivíduos, permite que eles tenham compreensão do comportamento próprio e dos demais companheiros.

É importante, pois, que se atente para a relação entre ciência psicológica e os processos hegemônicos. Gramsci nos alerta para o fato de que noções como “certo” ou “adequado” relativas a algo podem ser apropriadas como “verdades” que são utilizadas para justificar determinadas posturas dos indivíduos nos grupos que lhes são relevantes. Ou seja, as concepções de mundo são impostas aos indivíduos estabelecendo normas prescritivas de conduta. Se o indivíduo apropria-se de uma concepção de mundo “certa” sua “verdade” se explicita através da sua ação concreta. Para Gramsci, pois, toda psicologia tem uma validade ideológica. Diante do exposto como escolher então uma concepção de mundo que possa ser compreendida como verdadeira?

Aquela pela qual somos influenciados desde que nascemos, que nos é *“imposta mecanicamente pelo mundo exterior, ou a que elaboramos em função de nossa ação?”* – pergunta Gramsci. Mostra-nos, Gramsci, que a concepção de mundo – verdadeira, crítica, coerente – é aquela que une a *“filosofia espontânea”* e a *“filosofia científica”*, que cria uma unidade ideológica entre os simplórios (o povo) e os intelectuais. Neste sentido, Gramsci caracteriza o movimento filosófico como aquele que, ao pretender elaborar uma filosofia científica, o faz a partir do contato permanente com o povo, *“única forma de uma filosofia ser ‘histórica’”*, porque liberta do intelectualismo individualista, transformando-se em vida.

Como explica Lombardi,

*o ponto de partida de Gramsci é a negação de qualquer filosofia absoluta, abstrata e especulativa, quer dizer, de toda filosofia que nasce da filosofia prescindente e da que herda os "problemas supremos", ou inclusive somente o "problema filosófico", que então se converte num problema de história, de como nascem e se desenvolvem determinados problemas. Esta é uma filosofia abstrata, desarraigada da prática, típica e própria dos filósofos de profissão, que não tem em conta que todos os homens são de alguma forma, filósofos; não enquanto elaboram intelectualmente conceitos, mas porque todos os homens trabalham praticamente e neste trabalho seguem uma*

*norma que deriva de uma concepção própria do mundo.* (Lombardi, s/d, p. 18)

Daí, o valor que se deve dar à filosofia, sobretudo, a uma filosofia prática. Por esse motivo, Gramsci propôs a filosofia da práxis, como a única capaz de “*unificar e de elevar as pessoas simples ao nível de uma visão superior*”.

Para Gramsci

*a filosofia da práxis não é a formulação de uma concepção de mundo, pelo menos no sentido tradicional de um sistema orgânico de doutrinas: é uma concepção do mundo no sentido de tomada de consciência do processo contraditório do real, e transposição de tal consciência como princípio de organização e mais tarde também de conhecimento e de ação, não só dos indivíduos, mas também das massas. Do que resulta que o valor histórico de uma filosofia deve ser calculado tanto pela eficácia prática que esta haja chegado a ter sobre a ação, como pela influência sobre os sucessivos modos de pensar.* (Lombardi, s/d, p. 23-24)

A filosofia que nasce do “*contato permanente com os simplórios*” se apresenta inicialmente como crítica do senso comum, ou seja, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente) o que não se trata de introduzir uma nova ciência na vida dos indivíduos, já que ela se constitui a partir do senso comum, mas, sim, de inovar, de tornar crítica a concepção dos “*simplórios*”. Num momento posterior, a filosofia da práxis faz a crítica da filosofia dos intelectuais, a que deu origem à história da filosofia.

A relação entre filosofia “*superior*” e “*senso comum*” é assegurada pela política – diz Gramsci – porque num papel inverso ao do catolicismo que busca manter o senso comum dos pobres – a consciência desagregada, a histórica – a filosofia da práxis, o que pretende, é conduzi-los em direção ao alcance de vida superior. Daí afirmar que é impossível separar a filosofia da política, que a opção por uma concepção de mundo é também política. Para isso, a filosofia da práxis precisa enfrentar um problema comum a

todas as filosofias: a unidade ideológica. A filosofia é uma ideologia, quando conserva sua unidade ideológica. É uma ideologia orgânica, uma visão de mundo que se manifesta implicitamente em todos os níveis sociais – econômico, político, científico etc., em todas as manifestações de vida individuais e coletivas, que cimenta o bloco social, ou seja, conserva sua unidade ideológica.

Gramsci admite que a Igreja Católica praticou, com muita sabedoria, esta unidade ideológica-doutrinal – das massas com os intelectuais pela capacidade organizativa do clero na esfera da cultura. Critica as filosofias imanentistas, por não terem sabido criar uma unidade ideológica entre povo e intelectuais. Critica, também, as chamadas Universidades Populares que se mostraram contrárias aos movimentos populares de “*ida até ao povo*”. Contudo, reconhece que esses movimentos tiveram algum valor, porque despertaram no povo a vontade de elevar-se à forma superior de cultura e de concepção de mundo.

O que faltava nestes movimentos, explica, era “*organicidade seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural*”, o que só poderia existir se entre o povo e os intelectuais houvesse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática. Quer dizer, se os intelectuais fossem orgânicos ao povo, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas colocados pelas massas pela atividade prática, constituírem, assim, um bloco cultural social.

Por isso Gramsci considera que o marxismo é a única filosofia capaz de guiar o proletariado para assumir a função de dirigente, de construir novas relações políticas, estatais, e, ainda, uma nova cultura; no sentido de realizar uma reforma intelectual e moral. Para ele, o marxismo é a expressão dos interesses das reivindicações, da função histórica das classes subalternas e, em primeiro lugar, do proletariado.

O marxismo, para Gramsci, é unidade entre teoria e prática, entre ação e pensamento, do momento metódico e o momento da concepção de mundo.

Para ele, “*Marx inicia intelectualmente uma época histórica que durará provavelmente séculos, até o desaparecimento da sociedade política e o advento da sociedade regulada. Só então é que sua concepção de mundo será superada*”. (Gramsci, 1977, p. 882)

Em resumo, Gramsci defende enfaticamente a necessidade das classes subalternas alcançarem um nível cultural mais elevado, porque, a permanecerem no senso comum, serão influenciadas pelas ideologias dominantes. À medida que incorporam essas ideologias impregnadas de uma concepção de mundo única, ficam impedidas de tomarem consciência das contradições da sociedade capitalista em função da divisão desta, em classes antagônicas.

As classes dominantes, como vimos, impõem sua ideologia através dos instrumentos hegemônicos – igreja, escola, imprensa, poder econômico e controlam a produção dos bens tanto econômicos, quanto, também, organizam a disseminação de idéias.

Por outro lado, não podemos esquecer que Gramsci entende que uma classe pode ser hegemônica, enquanto a outra ainda é dominante. Neste sentido, no campo da cultura, a ideologia da classe dominada pode ser superior à da classe dominante. Gramsci ressalta a concepção de mundo da classe dominada, expressão das crenças populares que formam o “*senso comum*”, sendo que este pode ser transformado em um novo senso comum, isto é, no “*bom senso*”, como ele próprio afirma.

Gramsci não advoga, assim, a destruição do “*senso comum*”, mas a sua transformação numa concepção de mundo crítica, coerente, que será construída não como

suporte numa cultura livresca, como é a burguesa, mas através da luta política, aliada à luta cultural. Vê no “*senso comum*”, não um modo rígido de pensar, mas aberto à transformações contínuas. Daí, sua concepção de que o “*senso comum*”, o conhecimento do mundo das classes subalternas é uma filosofia que, embora incipiente, expressa uma visão de mundo, que é expressão da experiência individual e coletiva.

O “*senso comum*” se caracteriza, então, como ponto de partida e ponto de chegada. É processo de formação de uma nova cultura, o que implica na crítica da concepção imposta pela classe dominante, para superá-la por uma outra que estabeleça a unidade entre a política e a filosofia, entre a teoria e a prática; do contrário, as classes subalternas permanecerão sempre subalternas. Desta condição de subalternidade, portanto, só é possível sair, se se elabora uma forma de pensar a realidade, percebendo as contradições desta realidade e a origem das hierarquias sociais e políticas.

Para isso é necessário a universalização da Filosofia, como consciência de classe para a socialização da política. Nesta tarefa, destacam-se como figuras importantes: os intelectuais orgânicos à classe.

### 2.1.3 Os Intelectuais

A preocupação de Gramsci com a elevação do nível cultural das massas, origina-se da compreensão de que estas no futuro teriam a responsabilidade de ser dirigente, o que implicava na preparação para o exercício de tal função. Implicava, pois, em transformar a visão folclórica de mundo numa outra visão superior. Ou seja, para ser dirigente a massa popular deveria alcançar “*um estado histórico crítico*”, o que se daria

pela “*formação de uma nova cultura que se corresponderá as exigências da nova classe*”.

(Lombardi, s/d, p. 37)

A formação de uma nova cultura não poderia ocorrer mediante a ação impositiva dos que já haviam alcançado este “*estado histórico crítico*”, como se as massas estivessem disponíveis para serem doutrinadas passivamente, mas sim, exige “*a participação de toda a classe social, a qual, através da elaboração de seus próprios problemas, eleva seus membros a um nível mais consciente e crítico de seu próprio ser na sociedade e na história*”. (idem)

Esta elevação cultural da massa não podendo ocorrer de forma imediata, mas sim por “*estádios sucessivos*”, se dá inicialmente tendo em vista elevar vastos “*estratos populares*”, sendo estes que depois trabalhariam, no sentido de elevar a mentalidade dos demais.

Não se trata, contudo, de formar “*élites*” de intelectuais com a função autoritária de decidir pelas massas ou de formar “*filósofos*”, mas de formar um pensador coletivo. Não se trata, pois, de impor a ideologia elaborada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas. O que é evidente – afirma Gramsci – é que a constituição de uma nova doutrina

*não pode dar-se de modo "arbitrário" em torno a uma ideologia, pela vontade formalmente construtiva de uma personalidade ou de um grupo que se proponha por fanatismo de suas próprias convicções religiosas ou filosóficas. O que faz uma massa aderir ou não a uma ideologia é a expressão viva da crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar.* (M.S. p. 18, in Lombardi, s/d, p. 38)

É evidente, pois, que Gramsci tem uma outra concepção de intelectual, cuja análise por ele realizada enfatiza dois aspectos: o sociológico e o histórico. No aspecto

sociológico, o intelectual é definido pela função que desempenha na sociedade, ou pelo modo como sua ação relaciona-se com a classe à qual se vincula. No aspecto histórico, o conceito de intelectual considera a função deste dentro do processo histórico, ou seja, em função da continuidade de classe. Assim, para melhor compreendermos a concepção gramsciana de intelectual, precisamos levar em conta esses dois aspectos.

Gramsci, rejeitando o modelo de intelectual da tradição idealista e individualista, dedica-se mais ao estudo da função do intelectual do que ao da intelectualidade. Considera que

*todo homem(...) desenvolve alguma forma de atividade intelectual, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto apurado, participa de uma concepção particular do mundo, tem uma linha consciente da conduta moral. Contribui, portanto, para sustentar uma concepção do mundo ou para modificá-la, isto é, para dar existência a novas modalidades de pensamento. (idem)*

Não existem, assim, não intelectuais, mas, diferentes tipos de intelectuais. E destaca dois deles: os orgânicos e os tradicionais. O conceito de orgânico é utilizado enquanto qualitativo dos intelectuais, em dois sentidos: orgânico no sentido de que faz parte de um mesmo organismo – de uma determinada classe social, nascido dela, ou por ela captado; e orgânico, no sentido de que trabalha para organizar os interesses da classe a que pertence.

Esses dois sentidos podem ser percebidos, quando ele afirma que "*cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no modo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.*" (Gramsci, 1991, p. 3)

Portanto, orgânico – é todo aquele que se articula ativamente na vida prática,

agindo como construtor, organizador, persuasor permanente, como especialista mais dirigente.

Para Gramsci, pois, o intelectual orgânico da classe dominante são aqueles agentes que, mantendo com esta classe uma relação orgânica, conferem-lhe homogeneidade e consciência de sua função no campo econômico, social e político. Assim sendo, os empresários e técnicos são intelectuais do capitalismo que têm como função organizar a sociedade em geral, inclusive o Estado, criando, pois, as condições favoráveis à sua própria hegemonia.

Um intelectual orgânico é, pois, aquele que representa conscientemente os pontos de vista do grupo social ao qual está ligado. Esses intelectuais, pela manipulação dos meios de comunicação de massas, da publicidade, das artes, da educação e da política, legitimam a situação vigente, tornando-a aceitável pela massa. Eles agem de tal maneira que ocultam as contradições da sociedade, imobilizam as massas, fazem aparecer como normal a divisão de classes, justificando e fortalecendo a dominação. Já, os intelectuais orgânicos que estão ligados às forças populares emergentes, têm o papel de lutar por uma contra-hegemonia. São eles, os organizadores da hegemonia da classe proletária.

Gramsci explica que esta contra-hegemonia se torna possível, real, devido a três fatores: a crise de hegemonia, a guerra de posição e os intelectuais. Quando ocorre desestabilização da ordem política, cultural e econômica, ou seja, quando a hegemonia entra em crise, a situação se tornam propícia, pois, o poder de Estado se enfraquece, esfacela-se, provocando como consequência o ativismo político das classes subalternas, que aproveitam esse momento propício para a contra-hegemonia. A contra-hegemonia, nada mais é, pois, do que a busca da instalação de uma nova hegemonia.

Já, o elemento "a guerra de posição" está muito relacionado ao primeiro, e

*corresponde exatamente à idéia de cercar o aparelho do Estado com uma contra-hegemonia construída pela organização de massas da classe dos trabalhadores e suas organizações de cultura. Nessa guerra de posição, os instrumentos de dominação e de direção vão sendo lentamente solapados até chegar o momento propício da mudança de hegemonia.* (Jesus, 1989, p. 66)

Observamos, pois, que o intelectual orgânico é um dos atores necessários para o estabelecimento de qualquer hegemonia. Como intelectual orgânico da classe dominante, ele é responsável pelo “consentimento” e pela “adesão” dos outros grupos sociais, ou seja, da classe subalterna ou dominada. Ele trabalha para impedir o desenvolvimento da “autoconsciência crítica”, o surgimento de intelectuais orgânicos das classes antagônicas, subalternas, com o fim de reforçar seu papel hegemônico. Como intelectual orgânico da classe subalterna – a que deseja o poder – compete-lhe enfraquecer ideologicamente todo o aparato construído pela classe que está no poder, compete-lhe inverter a direção política, e preparar a nova hegemonia.

Além dos intelectuais orgânicos, Gramsci fala num outro tipo de intelectual que não pertence nem à burguesia e nem ao proletariado. São os intelectuais tradicionais. Esses intelectuais são caracterizados pela relação que estabelecem com um determinado modo de produção e ostentam uma tradição de continuidade.

Gramsci criticava o intelectual tradicional caricaturado no literato, no filósofo, no artista, no orador, porque a cultura que este produzia nada tinha a ver com a realidade italiana e estava ligada a interesses estranhos à vida nacional. Esse tipo de intelectual por se considerar autônomo, dificulta qualquer movimento que pretenda à consolidação da hegemonia da classe dominante, ou a contra-hegemonia.

Ao fazer análise de diversos movimentos burgueses – França, Inglaterra, Rússia, América do Sul e Central, China e, especificamente, a Itália – Gramsci evidencia a

importância do intelectual tradicional. Ele diz que uma classe hegemônica tem que converter, cooptar esses intelectuais sob pena de não se firmar totalmente no poder. O intelectual tradicional é objeto de conquista tanto da classe dominante, como da dominada. Se ele for convencido pelo proletariado (pelo programa e doutrina) tornar-se-á orgânico dessa classe; se assimilado pela classe dominante, será orgânico a ela. Portanto, toda classe que aspira ao poder tem que lutar para atrair os intelectuais tradicionais. Para a conquista desses, duas condições são importantes: o caráter progressista da classe e a fragilidade organizativa dos intelectuais tradicionais.

Gramsci diz que *"(...) a assimilação e conquista dos intelectuais tradicionais será tanto rápida e eficaz, quanto o grupo tenha, simultaneamente, produzido seus próprios intelectuais orgânicos"*. (Gramsci, 1991, p. 9)

Um momento propício para assimilação dos intelectuais tradicionais é quando a hegemonia entra em crise. Nesse momento, burguesia e proletariado disputam a aliança com os intelectuais tradicionais. A adesão poderá ocorrer de forma "espontânea" nos tempos normais, ou de forma coercitiva nos momentos de crise. Pode ocorrer com a manutenção de sua organização, ou pela fusão no próprio seio da organização superestrutural. Quando ocorre na organização superestrutural, os órgãos onde se realizam essa fusão são o aparelho de Estado, na esfera da sociedade política, e os partidos e os aparelhos culturais na esfera da sociedade civil. Essa ligação intelectuais orgânicos/intelectuais tradicionais, dá-se de forma mais *"completa e orgânica"* no partido. Os partidos políticos desempenham papel de fundamental importância na instalação de uma nova ordem social, no caso, da hegemonia da classe proletária.

Gramsci vê no partido a responsabilidade pela transformação da consciência proletária, uma vez que ele se constitui na organização de intelectuais orgânicos. O partido

é uma "estrutura estatal embrionária", isto é, um Estado em potência, cuja função hegemônica se manifesta na direção e na dominação, predominando o elemento diretivo. Enquanto o Estado representa a força de coerção, os partidos são representantes da adesão espontânea de uma elite ao regulamento jurídico de uma nação e, por sua função de formadores da consciência operária, podem ser considerados como escola de vida estatal.

Os partidos constituem o modo mais adequado para preparar dirigentes bem como a capacidade de direção. Caracteriza-se como um espaço hegemônico de cultura, no qual fazem parte intelectuais orgânicos a classe que pertencem ou a qual dão sua adesão. Neste espaço hegemônico é elaborado uma concepção de mundo e um projeto definindo a organização do Estado. Esse novo modo de pensar e agir que deve resultar na construção de uma consciência coletiva nacional, de uma vontade coletiva transformadora, deve chegar as demais classes através do partido. É, portanto, a função do Partido ser o organizador/divulgador de uma nova consciência. Sem o partido não é possível, pois, a classe operária ser hegemônica. Gramsci, chama por isso o Partido de Moderno Príncipe, reportando-se a Maquiavel "*o teórico do Estado unitário moderno*". (Gruppi, 1978, p. 72)

Referindo-se ao papel do partido (do Moderno Príncipe) na construção de um novo "bloco histórico", Gramsci dirá que: "*O Moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa criar o terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional-popular, no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna.*" (Gramsci, 1984, p. 33)

Em todos os seus trabalhos teóricos, mesmo antes do cárcere, Gramsci sempre deixou claro a função de vanguarda do partido, ou seja, a de ser órgão de direção política do proletariado, agente de ação política e organismo intelectual responsável pela renovação dos quadros dirigentes e pela transformação das relações culturais. Ele se refere,

especialmente, ao Partido Comunista como o partido das classes operárias e, por isso, este deve refletir as aspirações dessas classes, e ser constituído por elementos do proletariado.

É função, pois, do partido operário incrementar a "*reforma moral e intelectual*" para possibilitar que as massas populares alcancem uma forma superior de cultura e iniciar a formação de uma "vontade coletiva" que unifique as massas populares em sua luta contra a burguesia.

Em síntese, podemos concluir que o estabelecimento de uma hegemonia está diretamente relacionado à compreensão do papel dos intelectuais e a relação destes com a formação do partido.

As considerações que acabamos de fazer com referência ao tema "Os Intelectuais" encerram nossas reflexões iniciais acerca da produção teórica de Gramsci. Passaremos em seguida ao estudo do pensamento vygotskyano procedendo da mesma forma como fizemos com o pensamento gramsciano, ou seja, nos dedicaremos a explicitar algumas idéias sobre aqueles conceitos que consideramos como os mais importantes da produção teórica de Vygotsky tendo em vista o objetivo do presente trabalho.

## 2.2 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE VYGOTSKY

No capítulo anterior, quando fizemos referências à vida de Vygotsky, verificamos que ele desenvolveu uma série de estudos sobre os mais variados temas, sobremaneira, voltados à Literatura, Arte, Psicologia e Educação. Vimos que ele, também, foi contagiado pelo clima de entusiasmo, provocado pela Revolução Socialista (1917) em todos os jovens intelectuais que buscavam, para as ciências, novos fundamentos compatíveis com os princípios filosóficos do marxismo-leninismo o que levou-o a dedicar-

se junto com seus companheiros Lúria e Leontiev, a construção de uma psicologia marxista, elaborando posteriormente os pressupostos dessa psicologia por ele denominada de histórico-cultural. Destacamos em seguida alguns dos temas mais relevantes da Psicologia Histórico-Cultural, como a relação do pensamento com a linguagem, a formação dos conceitos científicos e a formação da consciência.

### 2.2.1 A Psicologia Histórico-Cultural

Vygotsky, juntamente com Lúria e Leontiev, dedicam-se a construção de uma nova Psicologia iniciando este importante trabalho pelo estudo da situação histórica da Psicologia na Rússia e a nível mundial. Constataram que a ciência psicológica encontrava-se dividida em dois grandes grupos, situação esta vivenciada pela Psicologia desde a época que se constituiu como ciência própria, isto é, separada da Filosofia.

Lúria nos informa que

*pensadores do século XIX focalizavam os processos elementares dos campos físico e psíquico (incluindo sensações e movimentos) como processos naturais suscetíveis de estudo por métodos científicos exatos, os fenômenos superiores do campo psíquico (consciência, pensamento) continuavam a ser considerados manifestação do campo espiritual, que podia ser abordado por meio da descrição subjetiva dos fenômenos que nele ocorrem. (Lúria, 1991, p. 2)*

A ciência psicológica encontrava-se, pois, dividida em dois grandes grupos: o da psicologia científico-natural e o da psicologia de caráter filosófico ou fenomenológico. Havia portanto, uma variedade de conhecimentos produzidos por diferentes linhas do pensamento psicológico, mas nenhuma capaz de explicar o comportamento humano na sua totalidade. Esse dualismo indicava para Vygotsky e seus companheiros uma situação de

crise. A superação da crise estava pois, na superação desse dualismo, ou como diz Lane na constatação da tradição biológica da Psicologia.

Nas suas palavras:

*o primeiro passo para a superação da crise foi constatar a tradição biológica da Psicologia, em que o indivíduo era considerado um organismo que interage no meio físico, sendo que os processos psicológicos (o que ocorre “dentro” do indivíduo) são assumidos como causa ou uma das causas que explicam o seu comportamento. Ou seja, para compreender o indivíduo bastaria conhecer o que ocorre “dentro dele” quando ele se defronta com estímulos do meio. (Lane, 1984, p. 12)*

A ciência psicológica ignorava, pois, a dimensão social e histórica do homem, limitava-se a descrever comportamentos considerados como “naturais”. Ao ignorar a condição social e histórica do homem, ela se transforma numa ciência reprodutora da ideologia dominante de uma sociedade. A Psicologia histórico-cultural é, portanto, uma alternativa superadora das correntes psicológicas da época, as quais buscavam explicar o desenvolvimento humano como produto de fatores isolados que amadurecem, ou através dos fatores ambientais que agem sobre o homem, controlando suas ações.

Diferentemente dos psicólogos tradicionais – empiristas e idealistas – Vygotsky considerava ser impossível explicar um fato isolado, porque os fenômenos são interrelacionados. Explicar cientificamente algo nada mais é que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento ao que já é conhecido. Estudar o fato isolado, significa, para Vygotsky, determinar “*a priori*”, que ele permaneça inexplicado.

Desta maneira, Vygotsky criava as premissas para a explicação sistêmica do psiquismo superando as concepções associacionistas e funcionalistas. Sua preocupação, pois, era construir uma psicologia que aliasse teoria e prática. Em outras palavras, uma

psicologia prática que ao mesmo tempo fosse epistemológica. Enquanto prática, estaria voltada para construção de um novo homem. Quanto à função epistemológica, como o próprio Vygotsky afirma, "*a prática pertence às raízes mais profundas da operação científica e reestrutura-a desde o início até o fim. É a prática que coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria; a prática é o critério da verdade; é a prática que dita como construir conceitos e como formular leis.*" (Vygotsky, 1982, p. 388-389, cfe. Moll, 1996, p. 78)

Esta preocupação com a elaboração de uma psicologia teórica-prática é também reflexo do momento histórico vivenciado na Rússia. Nesta época pós-Revolucionária, se está produzindo a primeira experiência de colocar em prática uma concepção de sociedade na qual os vínculos entre teoria e prática constituem elementos essenciais do estilo de pensamento da época.

Assim, enquanto os psicólogos idealistas e empiristas estudavam o psiquismo em suas formas estanques e cristalizadas, não se preocupando, pois, com sua origem, formação e desenvolvimento, Vygotsky trabalhava no sentido de integrar o psiquismo e o físico, porque entendia que nessa integração estava o significado e as leis do desenvolvimento psíquico. Este seu esforço em busca de uma psicologia unitária passa por uma concepção dialética das relações entre o fisiológico ou mecânico e o mental. Numa de suas críticas dirigidas a uma forte tendência da época – a reflexologia – Vygotsky diz o seguinte:

*Se a reflexologia exclui do círculo de suas investigações os fenômenos psíquicos por considerar que não são de sua competência age como a psicologia idealista, que estuda o psíquico sem relação alguma com nada mais, como um mundo encerrado em si mesmo. Os estados psíquicos em si mesmos – fora do espaço e das causas – não existem. Tampouco pode existir por conseguinte, a ciência que os estude. Porém estudar a conduta do homem sem o psíquico como pretende a psicologia, é tão*

*impossível como estudar o psíquico sem a conduta. Portanto, não há espaço para duas ciências distintas [...] O estado atual das duas linhas do saber apresenta insistentemente a questão da necessidade e fecundidade da completa fusão de ambas as ciências.* (Vygotsky, 1991)

Era necessário, pois, uma nova abordagem alternativa que possibilitasse uma síntese entre a abordagem idealista e a abordagem mecanicista.

*Síntese que, para Vygotsky, não representava a simples soma ou justaposição dos elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.* (Oliveira, 1993, p. 23)

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural, considera o homem numa perspectiva integradora. Por isso, Vygotsky trabalhou no sentido de integrar o psíquico e o físico porque entendia que nessa integração está o significado e as leis do desenvolvimento psíquico. Por isso o seu interesse em descobrir como os processos naturais – maturação física, mecanismos sensoriais – se relacionam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores e complexas. “*Nós precisamos – afirmava – caminhar para fora do organismo se quisermos descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.*”

Homem e sociedade estão, pois, na Psicologia Histórico-Cultural, dialética e indissolúvelmente relacionados. A Psicologia Histórico-Cultural tem assim, como objetivo central “*caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e, elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo*”. (Vygotsky, 1984, p. 21). Em outras palavras, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky preocupa-se com o estudo da gênese,

formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano.

Vygotsky havia, pois, definido um novo problema científico para o qual investigá-lo, implicava num novo método. Método, para ele, era ao mesmo tempo, *"premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação"*. Um método – afirmava – deve estar sempre adequado ao objeto que se estuda. Assim, para o estudo das funções psicológicas superiores e da consciência – seu objeto de estudo – não era possível adotar os métodos até então existentes, cujo princípio básico pautava-se na a relação estímulo-resposta. O esquema estímulo-resposta se apóia no enfoque naturalista da psicologia humana, enfoque este que não considera as diferenças entre a história do homem e a história dos animais. Ignora, portanto, que a conduta humana desenvolve-se culturalmente ao longo da evolução histórica da humanidade.

Contraopondo-se ao enfoque naturalista que compreende o homem submetido as exigências do ambiente da mesma forma como os animais se adaptam (passivamente), Vygotsky, fundamentando-se na filosofia marxista, afirma ser o homem um ser ativo que não apenas reage aos estímulos, mas atua sobre eles transformando-os, graças aos instrumentos mediadores que se colocam entre o estímulo e a resposta. O homem é assim concebido como um ser histórico e social. Ele é parte integrante da natureza – diz Vygotsky – um ser social que vai constituindo sua individualidade, constituindo-se enquanto sujeito capaz de regular sua própria vontade, reconhecer-se, enquanto sujeito resultante e ao mesmo tempo construtor da história, a partir das relações com os outros homens, seus iguais. É um ser histórico que se constitui, enquanto sujeito, interagindo com os outros homens. Isto significa que não é possível considerar o desenvolvimento do comportamento do homem da mesma forma como se considera o desenvolvimento do comportamento do animal. Em decorrência não é possível fazer uso de uma mesma

metodologia de investigação, uma vez que no comportamento do homem face ao seu desenvolvimento histórico e social, encontram-se diferenças qualitativas em comparação com o comportamento do animal.

A discordância de Vygotsky quanto ao método de investigação até então adotado pela psicologia está relacionada a sua concepção de desenvolvimento não como um processo puramente de constatação e descrição quantitativo, mas principalmente como experimento formativo para a explicação qualitativa dos fenômenos e processos (experimento formativo).

Vygotsky cria o método por ele denominado de "*histórico-genético*" que lhe possibilita, não apenas descrever os processos psicológicos, mas conhecer a origem e o desenvolvimento histórico a nível sócio-cultural com seus componentes filogenético e ontogenético. O termo genético é usado não no sentido de transmissão das características hereditárias associado a genes, mas referindo-se ao estudo da origem, da formação das características psicológicas.

O método histórico-genético, além do caráter histórico, apresenta um outro extremamente importante: o aspecto global. Neste aspecto está a compreensão das funções psicológicas como formações integrais, com uma complicada estrutura interna, abertas ao mundo exterior. Como ficou evidenciado no pensamento de Vygotsky, o funcionamento psicológico é um todo complexo mais amplo, incluindo nesse todo as funções individuais.

Segundo suas palavras, "*a memória, certamente, pressupõe a atividade da atenção, a percepção, necessariamente, inclui a mesma função de atenção, reconhecimento ou memória e compreensão. Sem dúvida, tanto na psicologia anterior como na contemporânea e a conexão indissolúvel das diferentes formas de sua atividade não tem sido levado em conta.*" (In, Wersch, 1988, p. 193 )

Na análise psicológica de Vygotsky a tarefa fundamental é restabelecer geneticamente, ou evolutivamente todos os momentos do desenvolvimento do processo, uma vez que não se analisa o objeto, mas a unidade objeto e processo. O objeto visto através do processo. Por isso, ele estabelece na sua metodologia investigativa o princípio da "unidade de análise". A unidade de análise é uma estrutura psicológica integrada; deve ser uma parte do todo, integrando os elementos contraditórios. A análise é, pois, da totalidade e não dos elementos, uma vez que estes só têm significado na totalidade em que estão integrados.

Definido o método, Vygotsky parte para o estudo das funções psicológicas nos domínios filo e ontogenético. Suas pesquisas contudo concentraram-se no funcionamento psicológico dentro do domínio ontogenético, mas sempre utilizando informações dos demais domínios porque entendia que *“a conduta dos seres humanos imersos em uma cultura é o produto das três linhas de desenvolvimento, para mostrar que o comportamento somente pode ser entendido e explicado cientificamente com a ajuda das três vias diferentes.”* (Vygotsky, 1930, p. 3, cf., e Wersch, 1988, p. 44)

É necessário esclarecer que ele não compreendia a ontogênese como uma recapitulação da filogênese (formação da espécie humana), por que cada domínio possuía formas diferentes de desenvolvimento governado por um único conjunto de princípios explicativos. Quanto à ontogênese, Vygotsky a concebia como constituída por duas linhas: a natural e a social ou cultural.

Explica Vygotsky:

*O desenvolvimento cultural da criança se caracteriza, em primeiro lugar, pelo fato de que transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo. O desenvolvimento cultural se acha sobreposto aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança. Forma uma unidade com estes*

*processos. Somente mediante um processo abstração podemos separar um conjunto de processos de outro. O crescimento da criança normal no seio da civilização implica, por regra geral, uma fusão com os processos de maturação orgânica. Ambos planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se confundem entre si. As duas linhas de mudança penetram uma na outra formando basicamente uma única linha de formação sociológica da personalidade da criança. (Vygotsky, 1960. p. 47, cf. Wertsch, 1988, p. 58)*

As forças biológicas têm um papel ativo no início do desenvolvimento, perdendo esta primazia, assim que as forças culturais começam a atuar. Isso não significa que o desenvolvimento natural deixa de existir. Ele apenas não é suficiente para dar conta do desenvolvimento que é promovido pelo social. O desenvolvimento cultural age sobre o natural, mas não de forma a moldá-lo numa determinada forma. Embora atue tendo por base, em parte, o desenvolvimento natural ele gera um processo diferenciado de desenvolvimento. Como ensina Vygotsky, *“a maturação orgânica desempenha o papel de uma condição do processo mais que de um poder de motivação do processo de desenvolvimento cultural, já que a estrutura deste processo se acha definida por influências externas”*. (Vygotsky, 1929, p. 423)

Embora Vygotsky pontue a importância do biológico ou natural no desenvolvimento mental, sua atenção voltou-se para a influência das forças culturais. A linha de desenvolvimento cultural é decorrente do fato de que é o social um fator inerente à construção das funções psicológicas superiores. Este princípio básico da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky buscou-o em Marx, como pode ser constatado nesta afirmação:

*Parafraseando uma conhecida idéia de Marx, poderíamos dizer que a natureza psicológica humana representa a superposição das relações sociais interiorizadas que se vão transformando em funções para o indivíduo em formas da estrutura individual. Não queremos dizer que isto seja o significado da postura de Marx, porém vemos nela a expressão mais plena daquilo para o qual nos leva a história do descobrimento cultural. (Vygotsky, 1995, p. 151)*

As funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky, constituem-se, pois, no social, nas relações entre os indivíduos e o meio físico e sócio-cultural. Essa relação é orgânica, dialética, e mediada pela atividade social. A atividade humana como explicou Vygotsky, mediadora das relações do homem com a natureza concretiza-se através dos instrumentos produzidos historicamente, ou seja: o que caracteriza a atividade humana é que ela é mediada externamente pelos instrumentos técnicos orientados para regular as ações sobre os objetos, e pelos sistemas de signos, orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos outros e de si mesmo.

Vygotsky considera os signos como ferramentas psicológicas que são produtos da atividade social e histórica. As ferramentas não são inventadas, descobertas, na interação do indivíduo - meio. Também não são herdadas. O acesso a elas só é possível, porque o indivíduo desde que nasce, já participa de um meio cultural e é somente pelo fato de fazer parte desse meio que o indivíduo se apropria dos instrumentos de mediação. Exemplo claro disso é a linguagem no seu sentido amplo (semáforo, marcas na madeira para lembrar algo, etc.) e restrito (sistema de símbolos). No entender de Vygotsky, a incorporação dos signos à atividade instrumental, confere a esta sua dimensão humana.

Vygotsky referindo-se à função do instrumento, explica que a função deste é

*servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve levar necessariamente a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da geração psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (Vygotsky, 1984, p. 62)*

Os signos são instrumentos de mediação proporcionados pela cultura, não são apenas apropriados, ou seja, absorvidos do mundo social, mas são internalizados, o que

implica na transformação dos processos psicológicos, na modificação da mente, do funcionamento psíquico. Discutindo esta questão, Garnier, Bednarz e Ulanovskaya(1996) dizem que

*a apreensão dos objetos culturais pertencentes ao mundo não pode ser reduzida a uma apropriação dos objetos em estado bruto, chamados de naturais. De fato, é somente dentro da perspectiva de utilizá-los como ferramentas que a criança poderá elaborar a sua significação cultural, e apenas quando de forma vinculada às relações interindividuais que desenharam os contornos culturais, desses objetos. Tal visão torna necessária a inclusão do outro na atividade da criança, outro que já tenha experiência no uso desses objetos como instrumentos e produtos do ambiente cultural. A atividade realizada em comum com adultos ou crianças mais velhas em torno dos objetos constitui, então o universo indispensável no qual a criança através de um processo de interiorização alcançará, segundo Vygotsky o domínio individual de seu próprio pensamento. (Garnier, Bednarz e Ulanovskaya, 1996, p. 12)*

A acersão acima nos mostra que a atividade inicial da criança que define seu desenvolvimento é coletiva. A criança participa de uma atividade conjunta, mas em seguida, desenvolve-a, individualmente, fazendo uso das funções mentais, criadas pela atividade grupal. É esta passagem da atividade realizada de forma coletiva para a realização individual que caracteriza o processo de internalização ou interiorização que Vygotsky explicita na lei da "dupla formação" ou lei genética geral do desenvolvimento cultural:

*No desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapsicológico). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos. (Vygotsky, 1995, p. 150)*

Com esta lei, ele explicita a interrelação entre o plano intersubjetivo e o intrasubjetivo, o que quer dizer que ocorrerão mudanças no segundo. Ou seja, mudanças qualitativas no ambiente social da criança produzem mudanças significativas no

desenvolvimento da mente dada a conexão genética entre a atividade externa e a atividade interna. A internalização constitui-se, pois, na passagem de uma atividade externa, ou seja, de processos sociais mediatizados semioticamente para uma atividade que é executada no plano interno. Sendo assim, as funções psicológicas superiores que têm sua origem no social, aparecem inicialmente, no plano externo.

*É necessário que todo aquilo que é interno nas formas superiores haja sido externo, quer dizer, que fora para outros o que é agora para uma pessoa. Toda função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa em seu desenvolvimento, já que inicialmente é uma função social. Este constitui o problema principal do comportamento externo e interno... Quando nos referimos a um processo “externo”, quer dizer “social”. Toda função psicológica superior tem sido externa porque tem sido social em algum momento anterior a sua transformação numa autêntica função psicológica interna. (Vygotsky, 1981 b, p. 162)*

Não se trata, assim, o processo intrapsicológico de simples cópia do interpsicológico, porque na passagem de um processo para o outro ocorrem mudanças. A atividade externa é reconstruída e começa a desenvolver-se no plano interno. Um processo que é desenvolvido entre as pessoas (interpessoal) se transforma em outro processo intrapessoal como resultado de vários processos evolutivos.

Em outras palavras, podemos dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são exclusivamente humanas, é um processo de internalização da atividade instrumental que não é individual, mas social, que resulta na constituição de um sujeito capaz de regular, voluntariamente, sua conduta. Portanto, a interiorização é um processo de apropriação pelo homem da experiência construída pela humanidade ao longo da história. Esta apropriação se dá pela atividade instrumental, desenvolvida em interação social. Verifica-se, assim, na psicologia histórico-cultural dois conceitos centrais articulados entre si: o social e a atividade.

Vygotsky dá importância a atividade, e procura estudá-la para identificar que

atividades centrais são necessárias para o desenvolvimento da criança. Seus estudos indicam que em função de determinadas atividades, pode-se caracterizar determinadas etapas do desenvolvimento da criança. A importância da atividade levou Vygotsky a preocupar-se em estudar as atividades centrais para o desenvolvimento da criança chegando esses estudos a caracterizar determinadas etapas do seu desenvolvimento em função de determinadas atividades.

As etapas definidas por Vygotsky são as seguintes: a infância (de dois meses a um ano); a meninice precoce (de um a três anos); a idade pré-escolar (de três a sete anos); a idade escolar (de sete a treze anos), e a adolescência (de treze a dezessete anos). Cada etapa, para Vygotsky, apresenta implicações diferentes de acordo com o tipo de mediação. Em cada etapa são construídas representações diferentes em função das atividades desenvolvidas em cada uma delas. Cada etapa do desenvolvimento da criança, portanto, apresenta diferentes “sistemas de atividades”, conforme explica Vygotsky.

Leontiev, companheiro de estudos de Vygotsky diz que

*quando estudamos o desenvolvimento da mente da criança, precisamos começar analisando o desenvolvimento da sua atividade, como ela é construída nas condições concretas de vida (...). Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto sua psique e sua consciência. (Leontiev, 1988, p. 63)*

Seguindo em sua reflexão, Leontiev afirma que a atividade não é construída mecanicamente, cada uma separada da outra e que algumas se destacam como principais num determinado estágio de desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel secundário. O desenvolvimento psíquico então, é produto da atividade principal e não da atividade em geral. Isto significa que cada estágio do desenvolvimento psíquico é

conseqüência da relação da criança com a realidade naquele estágio e por um tipo de atividade que é dominante neste estágio. O que caracteriza a passagem de um estágio para outro é justamente a mudança da atividade que é principal, ou seja, que predomina na relação que a criança estabelece com a realidade.

Para definir o que é uma atividade principal em relação a outras atividades, Leontiev indica três características diferenciadoras de todas as outras atividades. Ela é uma atividade que dentro dela outras são desenvolvidas, como por exemplo, a aprendizagem que na infância pré-escolar tem lugar no brinquedo. Ela é o espaço de formação e reconstrução dos processos psíquicos, como por exemplo a imaginação no jogo, o pensamento abstrato na atividade de estudar. A atividade principal determina as mudanças básicas nas características psicológicas da criança, ocorridas num determinado período de seu desenvolvimento. No período de 3 a 6 anos, encontramos a atividade lúdica, no período escolar de 6 a 11 anos, a atividade encontrada é a de aprendizado.

Para Leontiev, pois, a *“atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”*. (Leontiev, 1988, p. 65)

Segundo Leontiev, os estágios do desenvolvimento do psiquismo infantil possuem um conteúdo na sua atividade principal e uma seqüência no tempo, isto é, estão ligados a idade da criança. Conteúdos e tempo não são imutáveis, mas sofrem influências das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. São pois estas condições que determinam qual a atividade é a mais importante em cada estágio de seu desenvolvimento psíquico. A passagem a um novo estágio de desenvolvimento e a mudança na atividade acontece quando a criança percebe que a atividade pela qual ela se

relaciona com o mundo não corresponde as suas potencialidades o que a leva a um esforço para modificá-la. Com isso ela passa a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

O que provoca, pois, a modificação no tipo de atividade principal e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro está diretamente relacionado a uma necessidade interior. Assim, uma atividade diferencia-se de uma ação. A atividade sempre satisfaz uma necessidade especial o que não ocorre com a ação. "*Por atividade – explica Leontiev – designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.*" (Leontiev, 1988, p. 68)

Enquanto uma atividade sempre coincide com o seu objetivo, na ação isto não acontece. A ação, contudo, faz parte da atividade. Para atingir um objetivo, o sujeito precisa realizar diferentes ações. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. "*O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido*". (Leontiev, 1988, p. 69)

Segundo Leontiev, pois, uma atividade surge sempre levada por um motivo que para ser alcançado necessita que diferentes ações sejam executadas, sendo cada ação orientada por um objetivo que necessariamente deve incidir com o motivo geral da atividade. As condições em que esta se desenvolve, determinarão quais as estruturas de operações nas quais essa ação será realizada. Portanto, um outro elemento que faz parte da estrutura da atividade são as operações. As operações são explicadas por Leontiev como

sendo “o modo de execução de um ato”. É o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não se identifica com ela. Uma ação pode ser efetuada por diferentes operações e inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (a tarefa) explica Leontiev. Para melhor compreendermos como os elementos – atividade, ações, operações – se relacionam e se intercambiam entre si, vejamos o exemplo abaixo apresentado por Garnier, Bednarz e Ulanovskaya:

*Assim que as crianças aprendem a ler, a leitura pode ser considerada uma Atividade composta de diferentes ações; no entanto, tão logo este aprendizado chega a seu final, a leitura pode tornar-se uma Ação ou mesmo uma Operação no interior do sistema formado por outra atividade. É o caso, por exemplo, da leitura em uma situação que propõe a resolução de problemas matemáticos. Em um caso assim, as crianças devem ler o texto, o que aparece, então, como apenas uma das Operações a serem realizadas para poder resolver os problemas. Por outro lado e em outra situação, como por exemplo a que consiste em preparar-se para um exame, a leitura de um livro visando à sua análise constituir-se-á em uma Ação, já que o verdadeiro Motivo vincula-se à obtenção de um bom resultado no exame e não ao conteúdo do livro propriamente dito. (Garnier, Bednarz e Ulanovskaya, 1991, p. 12)*

Concluindo, podemos afirmar que a teoria da atividade explicitada por Leontiev, pois, vem confirmar alguns dos conceitos formulados por Vygotsky, entre os quais, a importância da atividade coletiva que se desenvolve a partir da interação social e que é base da formação do psiquismo humano. Nesse sentido, o homem é um ser ativo que age voluntariamente, ou seja, tem uma intenção na atividade que realiza para atingir determinados objetivos. E vem reforçar, ainda, a idéia fundamental de Vygotsky de que os processos psicológicos superiores são constituídos nas relações sociais mediadas pela atividade instrumental social. Dentre os instrumentos mediadores Vygotsky, destaca os signos e conseqüentemente, também, o grande sistema de mediação instrumental – a

linguagem – que internalizada leva à formação das funções psicológicas superiores e da consciência. Sobre a linguagem, sobremaneira na sua relação com o pensamento, determos-nos a seguir, haja vista a sua importância no processo de aprendizagem e conseqüentemente ao propósito do nosso trabalho.

### 2.2.2 A Relação da Linguagem com o Pensamento

Vygotsky estudou a Linguagem e o Pensamento sob um ponto de vista muito diferente da forma como até então vinha sendo realizado.

As investigações tinham como base uma concepção que, ou identificava pensamento e linguagem como sendo uma mesma coisa, ou então consideravam-nos separados, pensamento independente da linguagem. *"Se são uma única e mesma coisa – afirma – nenhuma relação pode haver entre elas... Se se considera o pensamento e a fala independentes e “puros” e estudando cada um separadamente, são forçados a ver a relação entre ambos como uma mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos."* (Vygotsky, 1989, p. 2)

Para estudar a relação da Linguagem com o Pensamento, Vygotsky parte da hipótese de que existe uma relação inicial intrínseca entre as raízes genéticas dessas duas funções. Constatou, porém, que *"esta relação não existe, que ela é construída ao longo do desenvolvimento histórico e que as duas linhas de crescimento do pensamento e da*

*linguagem – cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente.*" (Vygotsky, 1995, p. 29). Este fato, ele verificou tanto na filogênese, como na ontogênese. Na filogênese, esta sua idéia é confirmada pelos estudos de Köhler, Yerkes e outros com macacos antropóides. Segundo estes estudiosos nesses animais o pensamento rudimentar surge independentemente da fala. Afirmam que embora entre o macaco e o homem existam semelhanças entre o aspecto fonético da linguagem e o do intelecto, não há relação com o pensamento.

Em seu início o pensamento é formado de imagens, é concreto, sensível e a linguagem é comunicação sócio-afetiva. O balbúcio, o choro, as primeiras palavras da criança são características dos estágios de desenvolvimento da fala independentemente do pensamento. Para muitos psicólogos, estas características são consideradas, em geral, como essencialmente emocionais, mas para Vygotsky constituem, já, uma função social da fala, uma vez que as crianças reagem à voz humana, já, a partir dos seus primeiros meses de vida. A separação da fala, do pensamento, dá-se até os dois anos de idade, quando a curva da evolução dessas funções encontram-se e unem-se, dando início a uma nova forma de conduta. A criança demonstra uma curiosidade muito grande pelas palavras e, em decorrência, seu vocabulário aumenta de forma "rápida e aos saltos". Se até então a criança conhecia unicamente palavras que o adulto lhe ensinava, agora, ela já percebe a relação da palavra com o objeto. *"Ela parece ter descoberto – afirma Vygotsky – a função simbólica das palavras. A fala que na primeira fase era afetiva – conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram."* (Vygotsky, 1995, p. 38)

Entre pensamento e linguagem, portanto, existem relações concretas e

diversificadas que se constituem à medida que o pensamento verbal desenvolve-se, e esta união não pode ser ignorada, se se pretende estudar as estruturas psicológicas corretamente. Para isso, Vygotsky adotou o método de análise e como unidade do pensamento verbal escolheu o “significado da palavra”, já que este garante a união do pensamento e da fala, formando, assim, o pensamento verbal.

Explica Vygotsky que

*uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos: portanto, cada palavra já é uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquela da sensação e da percepção. Essa diferença está implícita na proposição segundo a qual há um salto dialético não apenas entre a total ausência da consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último, de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra, e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. (Vygotsky, 1995, p. 4)*

Um outro aspecto importante que justifica a opção pelo significado da palavra como unidade entre pensamento e fala é a união entre a função comunicativa e a função intelectual da fala, funções estas que, também, foram sempre consideradas, ignorando-se que elas estão interrelacionadas, tanto a nível de estrutura, quanto ao nível do desenvolvimento. Outro aspecto importante, verificado por Vygotsky nas investigações experimentais e que contrapõe-se às antigas escolas psicológicas, diz respeito à evolução do significado da palavra. Enquanto estas escolas consideravam que é a associação o elo de ligação entre a palavra e o seu significado (uma palavra faz pensar em seu significado da mesma maneira que um objeto faz lembrar de um outro), Vygotsky afirma que os

significados são formações dinâmicas que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança e em função, também, das mudanças nas formas de funcionamento de seu pensamento.

Em conseqüência, ocorre mudança na relação entre o pensamento e a palavra. Isso significa que a relação entre o pensamento e a fala é uma relação dinâmica, é um processo em desenvolvimento. Assim, em cada estágio do desenvolvimento, vamos encontrar relações especiais entre ambas as funções, estruturas especiais, determinadas funções, num processo contínuo, dinâmico, de ida do pensamento para a palavra e desta ao pensamento.

*O pensamento – explica Vygotsky – não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. (Vygotsky, Obras Escolhidas, Tomo II, s/d, p. 296-297)*

Os planos iniciais encontrados por Vygotsky são o plano semântico e o sonoro. O primeiro refere-se ao aspecto interno, enquanto que o segundo refere-se ao aspecto externo. Os dois formam leis próprias. O desenvolvimento do aspecto externo na criança tem início com uma palavra, depois duas, ou três, passando a frase simples e ao encadeamento destas para chegar depois a usar orações compostas e, finalmente, a linguagem composta por uma série completa de orações. O aspecto externo, pois, tem início nas partes até chegar ao todo. Como a palavra que a criança usa significa uma frase completa, o aspecto semântico ou interno tem início no todo para as partes, da frase vai à palavra. O plano semântico e o plano sonoro não se fundem numa mesma linha; cada um

desenvolve-se em direções opostas, mas mantém entre si uma unidade interna.

Como explica o próprio Vygotsky, não existe coincidência entre eles uma vez que

*o pensamento da criança surge inicialmente, como um todo difuso e indiferenciado e, precisamente por isso, deve expressar-se, no plano verbal, com uma só palavra. É como se a criança elegesse para seu pensamento uma vestidura verbal à sua medida; segundo seu pensamento vai se diferenciando, à medida que se configura em distintas partes, sua linguagem passa da parte, da palavra, ao todo composto. Reciprocamente, o progresso da criança desde a palavra a oração diferenciada permite avançar ao pensamento desde a unidade global às partes bem definidas. (Vygotsky, Obras Escolhidas, Tomo II, s/, p. 298)*

Continuando sua explicação, diz que

*A estrutura da linguagem não é um simples reflexo que espelha a estrutura do pensamento. Por isso o pensamento não pode usar a linguagem como um traje sob medida. A linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e verbal da linguagem, dirigidos em sentido contrário, constituem em essência um só, graças precisamente a suas direções opostas. (idem)*

Esta falta de coincidência entre o aspecto semântico e fônico da linguagem é indicativo da separação e união entre os dois planos, e não apenas impede a realização do pensamento na palavra, mas é condição para a passagem do pensamento à palavra. A não coincidência dos planos fônico e semântico da linguagem por outro lado, impede que a expressão verbal completa se efetive de forma imediata, uma vez que o surgimento da sintaxe semântica e a verbal não ocorre simultaneamente, mas pressupõe a transição dos significados aos sons.

Esse processo evolutivo do significado ao som constitui para Vygotsky uma das linhas básicas do desenvolvimento do pensamento verbal. Vygotsky explica que a diferença entre o plano semântico e o fônico é construída ao longo do desenvolvimento da criança. A criança aos poucos vai aprendendo a diferenciar a semântica da fonética e a

compreender a natureza dessa diferença, evidenciada no próprio uso que ela faz das palavras. No início do processo, a criança utiliza-se das formas verbais e significados sem estar consciente de ambos como coisas separadas. A palavra é parte integrante do objeto que significa. Os objetos com suas características estão tão relacionados com seus nomes que mudar o nome significa para a criança, mudar as características do objeto.

Ao comparar essas relações – estruturais e funcionais – nos estágios inicial, intermediário e avançado do desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky indica duas funções básicas nesse processo. A função nominativa, única existente inicialmente, ou seja, só existe a referência objetiva. Compreenda-se com isso que somente muito mais tarde é que irá surgir a significação independente da nomeação e o significado independente da referência. É, somente, quando esse desenvolvimento se completa que a criança está capacitada a formular seu pensamento e de compreender a fala dos outros. O uso que a criança até agora fez das palavras é coincidente com o uso que o adulto faz, mas apenas em sua referência objetiva, não necessariamente em seu significado. Portanto, mesmo quando o adulto e a criança numa interação verbal estão usando a mesma palavra, nem sempre o significado é o mesmo para os dois. Ao longo do desenvolvimento da criança, gradativamente, a fusão dos dois planos da fala – fonético e semântico – começa a declinar.

Ainda, com relação ao pensamento e à palavra, os estudos de Vygotsky apontam para a necessidade de se compreender de forma profunda a natureza psicológica da linguagem interna. Segundo Vygotsky, a linguagem interna é *“uma forma especial de atividade verbal, com suas próprias características e que mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal”*. (Vygotsky, Obras Escolhidas, tomo II, p. 306). Por um lado relaciona-se com o pensamento e por outro com a palavra.

A linguagem interna é a linguagem do indivíduo consigo mesmo. Já, a linguagem externa é uma linguagem para os outros.

A diferença de função de cada tipo de linguagem traz conseqüências para a natureza estrutural das duas funções. A diferença entre uma e outra não está na presença ou não da vocalização. A linguagem interna não é anterior à externa e tampouco a reproduz na memória. *“A linguagem externa é o processo de transformações do pensamento na palavra, sua materialização e objetivação. Por sua vez a linguagem interna é um processo oposto a este, um processo de evaporação da linguagem no pensamento.”* (Vygotsky, p. 307)

Para estudar a linguagem interna – um dos problemas mais difíceis de ser investigado, uma vez que ela não é audível, opera somente com a semântica – Vygotsky parte do estudo de Piaget sobre uma forma de linguagem, denominada egocêntrica. Contudo, irá discordar de Piaget quanto à natureza desse tipo de linguagem. Piaget entende que a linguagem egocêntrica é expressão direta do egocentrismo infantil que vai sendo reduzido gradativamente à medida em que a criança se desenvolve e ingressa paulatinamente no mundo social.

Estruturalmente a linguagem egocêntrica tem como função acompanhar a atividade infantil, não exercendo nenhuma influência no comportamento e no pensamento. Para Piaget, pois, a linguagem existe primeiro como fala interior, depois como egocêntrica e, finalmente se transforma em fala socializada. A criança a partir dos dois anos de idade, até mais ou menos os sete anos, não consegue diferenciar entre a função interna (coordenar e dirigir o pensamento) e a função externa (comunicar os resultados do pensamento para outras pessoas) – duas funções da linguagem que aparecem simultaneamente. É exatamente a incapacidade da criança de diferenciar essas duas

funções que Piaget considera como fala egocêntrica, ou seja, a criança fala sobre o que irá fazer não fazendo distinção entre a fala para si mesma e a fala dirigida para outro. Como expressão do egocentrismo infantil, está destinada ao desaparecimento uma vez que este desaparece do pensamento da criança. Ela é, portanto, uma manifestação individual, conseqüência da falta de socialização.

Contrapondo-se a Piaget, Vygotsky considera a linguagem egocêntrica como uma *"fase prévia ao desenvolvimento da linguagem interna"*. A linguagem egocêntrica – explica – desempenha funções intelectuais semelhantes a linguagem interna. As duas se assemelham estruturalmente e quanto ao destino da linguagem egocêntrica preconizado por Piaget como desaparecendo na idade escolar, o que ocorre, na realidade, nessa idade, é sua conversão em linguagem interna.

A linguagem egocêntrica é *"um dos fenômenos de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, quer dizer da forma de atividade social coletiva da criança as suas funções individuais"*. (Vygotsky, Obras Escolhidas, Tomo II, s/d , p. 309)

A transição, portanto, não é de uma linguagem autista para uma linguagem social, mas de uma primitiva linguagem social para uma linguagem individual, uma vez que a função primordial da fala tanto na criança como no adulto é a comunicação. Assim, a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. Mesmo sendo esta imatura e pré-intelectual, as primeiras manifestações verbais das crianças representam uma tentativa de comunicação e não um reflexo de seu pensamento autista, como pensa Piaget.

As raízes da linguagem egocêntrica encontram-se na linguagem primitiva social mas sua trajetória a leva a converter-se em fala interna. Para verificar essa transição, Vygotsky procede a realização de uma série de experimentos e constatou, inicialmente, que a linguagem não apenas acompanha o pensamento egocêntrico, mas participa na resolução

de problemas. Observa que a linguagem egocêntrica da criança aumentava diante de uma dificuldade ou obstáculo para resolver uma atividade. Conclui, então, que a fala egocêntrica é estimulada pelas dificuldades.

Outra conclusão sua é que a criança ao "*pensar em voz alta acredita que os outros a entendem. As crianças – afirma – produzem mais fala egocêntrica em presença de um adulto que parece disposto a ajudá-las numa tarefa de resolução de problemas que na presença de um adulto que parece não estar interessado a ajudá-las.*" (In Kozulin, 1933, p. 173). Na opinião de Vygotsky, Piaget confundiu o desaparecimento da linguagem egocêntrica com o desaparecimento da vocalização e da sonoridade, desaparecimento esse que não é negativo, porque na

*diminuição das manifestações externas da linguagem egocêntrica é preciso ver uma manifestação da crescente abstração da linguagem do lado sonoro, que é um dos traços constitutivos fundamentais da linguagem interna; da diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica daquela comunicativa que é um traço da capacidade crescente da criança de pensar as palavras, de representá-las, ao invés de pronunciá-las, de manejar a imagem da palavra, no lugar de fazê-lo com ela mesma. Aí está o significado positivo do sintoma de diminuição do coeficiente da linguagem egocêntrica. Porque tal diminuição efetiva-se em determinada direção, na mesma em que se produz o desenvolvimento das particularidades funcionais e estruturais da linguagem egocêntrica: precisamente na direção da linguagem interna. (idem, p. 313)*

Ocorre, pois, gradativamente, uma diminuição tornando-se cada vez mais amorfa e idiossincrática. Aos três anos não se verifica diferença entre a fala comunicativa interpessoal e o monólogo, mas aos sete anos a distinção é total, o que demonstra que as características de cada função vão se diferenciando à medida em que a criança se desenvolve. "*A diminuição da fala egocêntrica é decorrente do processo de internalização que torna, portanto, a vocalização cada vez mais desnecessária. A fala externa transforma-se em interna. Ela não apenas perde o som mas provoca uma mudança na*

*estrutura da linguagem interior com relação a fala.*" (Silvestre e Blanck, 1993, p. 37)

A fala interior não é, assim, uma fala sem o som, não é o aspecto interno da linguagem externa, explica Vygotsky. Enquanto a primeira apenas "duplica a linguagem externa, é linguagem, já formada e o que falta somente é a emissão sonora"; a segunda que se forma graças à linguagem externa e que torna possível a formulação da linguagem externa", apresenta uma nova função psicológica. Vygotsky pontua como uma particularidade especial da linguagem interior a sua predicatividade que não se caracteriza somente pelo seu caráter dialógico, mas porque é predicativa, também, na sua função, sendo esta caracterizada pela abreviação. Na abreviação, a criança tende a deixar de lado o sujeito e todas as palavras com ele relacionadas, condensando cada vez mais sua fala até que só restam os predicados.

Essa característica aparece, também, na fala exterior, quando o pensamento dos interlocutores é o mesmo. Quando isso acontece no diálogo, utiliza-se um número muito reduzido de palavras, e reduzindo, portanto, ao mínimo a função da fala. Comparando o diálogo com a escrita, Vygotsky observa que a escrita requer uma forma de fala mais elaborada, porque prescinde do tom da voz e do conhecimento prévio do tema o que obriga o autor a utilizar muito mais palavras.

A tendência à predicação é assim a forma natural e predominante da fala interior. Dessa forma uma vez que a fala interior é uma fala sem palavras, coloca, então, o significado para o primeiro plano. Segundo Vygotsky, na semântica da fala interior, encontram-se três características fundamentais. A primeira consiste no "*predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado*".

Define o sentido de uma palavra como,

*a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual, sendo uma dessas zonas a mais estável e precisa o significado. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vygotsky, 1989, p. 125)*

A modificação do sentido da palavra é, segundo Vygotsky, o fato mais importante na análise semântica da linguagem. Entre o sentido e o significado existem diferenças. Enquanto o significado da palavra é o mesmo em qualquer contexto que apareça, o sentido modifica-se a partir do contexto. "*Dependendo do contexto – diz Vygotsky – uma palavra pode significar mais ou menos o que significava se considerada isoladamente: mais porque adquire um novo conteúdo: menos porque o contexto limita e restringe o seu, significado.*" (idem)

Segundo Paulhan, (citado por Vygotsky) "*o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo do livro; o livro do conjunto das obras do autor*". (Vygotsky, 1989, p. 125-126)

Em resumo, o sentido de uma palavra está diretamente vinculado ao contexto em que é criado.

Na fala interior, há predomínio de sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase o que, segundo Vygotsky afirma, leva a outras peculiaridades semânticas desse tipo de fala que diz respeito à combinação das palavras. Uma delas é semelhante a aglutinação, no qual uma única palavra, expressa diversas palavras. A aglutinação é bastante usada, quando a fala egocêntrica se aproxima da fala interior. Uma outra peculiaridade semântica de extrema importância da fala interior é o

*modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam. As leis que regem essa união e modificação não são as mesmas que controlam a combinação de significados. Na fala egocêntrica os sentidos de diferentes palavras influenciam de modo que os primeiros estão contidos nos últimos e os modificam. Na fala interior o fenômeno atinge o seu ponto máximo. Uma única palavra está tão saturada de sentido que seriam necessárias muitas palavras para explicá-las na fala exterior. (Vygotsky, 1995, p. 127)*

Todas essas peculiaridades da fala interior – a mediação, o declínio da vocalização, a predominância do sentido sobre o significado, a aglutinação e outras – também, aparecem na fala exterior, conforme constata Vygotsky em suas investigações sobre a fala egocêntrica. Concluindo suas observações sobre a fala interior, ele afirma que

*ela é uma função de fala autônoma, é um plano específico do pensamento verbal e que sua transição para fala exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Ela não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros. (idem, p. 127)*

A fala interior é, portanto, o pensamento ligado por palavras, as quais deixam de existir à medida em que geram o pensamento. A fala transita entre a palavra e o pensamento, os dois componentes do pensamento verbal. O lugar verdadeiro que ocupa só é possível de ser definido através do estudo do plano do pensamento. O pensamento como vimos, não mantém nenhuma correspondência rígida com a fala. “*O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala.*” (Vygotsky, 1995, p. 128). Ele não transita para a fala facilmente, está presente por trás das palavras. Uma frase pode expressar vários pensamentos e um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases. Ao contrário da fala que consiste em unidades separadas, o pensamento é único, porém, usa várias palavras separadas para comunicar-se. A transição do pensamento para a palavra, pela falta de um equivalente imediato em palavras passa pelo significado. O

pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.

Todo pensamento é gerado por desejos e necessidades, interesses e emoções. Por isso, compreender plenamente o pensamento do outro, significa entender sua base afetiva-volitiva. Assim, para compreender a fala do outro não basta compreender suas palavras; é necessário compreender seu pensamento e, também, a sua motivação. Em resumo, para Vygotsky, o pensamento desenvolve-se anteriormente à linguagem, fato este que foi comprovado por diversos experimentos, realizados com animais (Köhler e outros), e com crianças (Tuderhbart, Hetzer, Vygotsky e seus companheiros Lúria e Leontiev). Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem é reestruturador do pensamento.

Vygotsky diz textualmente,

*se compararmos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto – que, como vimos, se desenvolvem ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças muito novas – com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos, concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico.*

*O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (Vygotsky, 1989, p. 44) (grifos do autor)*

Estas considerações de Vygotsky, explicitam o quanto a linguagem foi importante para a evolução da espécie humana e para o desenvolvimento do homem. A linguagem trouxe mudanças fundamentais nos processos psicológicos humanos. Lúria (1991) indica entre essas mudanças as seguintes:

*a linguagem permite discriminar os objetos do mundo exterior, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória, o que significa a possibilidade de lidar com os objetos inclusive, quando eles estão ausentes... Por isso, podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores... A linguagem assegura o processo de abstração e generalização. (Lúria, 1991, p.81)*

ou seja, ela possibilita analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos. Nas palavras de Lúria isto significa *que*

*a palavra distingue, (abstrai) de fato os respectivos indícios do objeto e generaliza objetos diferentes pelo aspecto exterior, mas pertencentes à mesma categoria, transmite automaticamente ao homem a experiência das gerações e serve de meio de representação do mundo mais poderoso que a simples percepção...Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. (idem)*

A terceira mudança apontada por Lúria é decorrente da Segunda e se refere à função de comunicação entre os homens.

*A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que, no estágio do homem, aproximam-se das duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis hereditários e as formas de comportamento resultantes da experiência de dado indivíduo) que se verificavam nos animais. (idem)*

É a linguagem conjuntamente com o desenvolvimento do cérebro como resultado do processo de hominização, portanto, que propiciará ao homem uma forma de desenvolvimento do seu psiquismo diferentemente do psiquismo do animal. Sem a mediação da linguagem as imagens sensoriais serão somente puros reflexos orgânicos tal como acontece com os animais. Daí, porque Vygotsky interessou-se pelo seu estudo, uma vez que é a partir de sua interiorização que se constitui a consciência.

*A realidade da consciência é a realidade do signo. E o signo é social. A linguagem não surge, na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, nem se desenvolve fora da sociedade humana. A linguagem é um produto da atividade humana e é uma prática social. A consciência, portanto, só pode formar-se na sociedade. (Silvestri e Blanck, 1993, p. 32)*

Vejam, então, como Vygotsky explica a formação da consciência.

### 2.2.3 A Consciência

Segundo a concepção materialista dialética, todos os fenômenos do mundo estão relacionados, exercendo um fenômeno influência sobre os demais. Os fenômenos interagem e são interdependentes num movimento que não é mecânico, mas que é resultado da ação recíproca entre eles, caracterizando essa ação, o reflexo. O reflexo é, pois, uma propriedade comum a toda matéria, o que quer dizer que todos os fenômenos psíquicos possuem como base o mundo material. A atividade psíquica apresenta diferentes níveis, consciente e inconsciente. O nível consciente é característico de uma forma de vida nova – do ser humano – que não se limita a adaptar-se ao mundo em que vive, mas é capaz de agir sobre esse mundo, podendo modificá-lo. O nível inconsciente, pelo contrário, é característico dos animais.

Na concepção materialista dialética, pois, a consciência deixa de ser vista como uma coisa absoluta, uma espécie de “iluminação” interior, possível de extinguir-se, como pensava a psicologia tradicional. A essa concepção subjetiva da consciência contrapõe-se a concepção objetiva – cuja base filosófica, como vimos, é o materialismo dialético que afirma a existência dos fenômenos psíquicos, relacionada ao mundo exterior. Esta relação foi muito bem explicada por Marx e Engels, os criadores do marxismo. Segundo esses pensadores, é a produção da vida material que determina o processo em geral de vida

social, política e econômica que determina, também, a produção das idéias do pensamento, da consciência.

*Os homens – afirmam – são os produtores das suas representações, idéias, etc., mas os homens reais, precisamente, condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa, senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida.. (Marx e Engels, s.d., p. 23)*

Marx e Engels, pois, inversamente a outros pensadores que caracterizam a consciência subjetivamente, caracterizam-na, objetivamente, a partir da relação que estabelecem entre o homem e natureza, a sociedade e a história. Uma relação que é inversa à estabelecida por Hegel que considera o pensamento e a idéia os criadores da realidade.

Afirma Hegel que é o pensamento – o centro da existência humana – que na sua essência é contraditório. A consciência (o espírito) se desenvolve através do movimento triádico (tese, antítese e síntese): do espírito subjetivo ao objetivo e finalmente atinge a mais alta realização espiritual, o absoluto.

Marx e Engels concordam com Hegel quanto à contradição como movimento dialético que produz a realidade mas não aceitam a contradição do espírito consigo mesmo, porque esta se dá entre “*os homens reais em condições histórica e socialmente dadas*”.

Como nos explica Silvestri (1993), Marx e Engels “*transformaram a dialética pura da consciência de Hegel em uma dialética da sociedade e da natureza*”. (Silvestri, 1993, p.27). Agora – afirma Marx – “*não é a consciência que determina seu ser, mas pelo contrário é seu ser social que determina sua consciência*”. (Marx, 1976, p. 9). Engels, por sua vez, diz que as leis que orientam o movimento da natureza – dialéticas – passam a orientar, também, o movimento do pensamento. “*A dialética objetiva da*

*natureza se reproduz como dialética subjetiva no pensamento humano.*” (Silvestri, 1993, p. 28). Para esses dois marxistas, portanto, a origem da consciência está no mundo realmente existente, e não no mundo pensado, ou imaginado. A consciência tem um caráter social, porque tem uma origem histórica. Surgiu como resultado do trabalho coletivo. O trabalho humanizou o homem e fez surgir a sociedade. Como afirma Engels, “*O trabalho criou o homem*” e segundo Leontiev “*criou também a consciência do homem*”.

Marx nos esclarece o caráter social do trabalho ao afirmar que

*na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem, colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.* (Leontiev, s.d, p. 75)

Em resumo, é a atividade do trabalho organizada que possibilita ao homem desenvolver sua consciência. O trabalho é, portanto, o fundamento da consciência. Junto ao trabalho nasce, também, a linguagem, em decorrência da necessidade dos homens comunicarem-se entre si. Na palavra, objetivam-se os conhecimentos acumulados pelo homem. Graças a ela, é possível a generalização destes conhecimentos, deixando de ser propriamente particular e convertendo-se em patrimônio da humanidade, ou seja, social, estando ao alcance de cada indivíduo que compõe a coletividade. Embora o vínculo entre a consciência e a linguagem seja necessário, porque sem a linguagem não existe consciência, não se pode reduzir a primeira à segunda, porque são os conhecimentos socialmente produzidos e efetivados na palavra e não a palavra em si que formam a consciência. A palavra é de fundamental valor para a consciência, precisamente, porque nela se sedimentam, se objetivam, se atualizam os conhecimentos, graças aos quais o

homem adquire consciência da realidade.

Do ponto de vista psicológico, pois, a consciência humana é um processo que se transforma qualitativamente no decurso do desenvolvimento histórico e social. As transformações qualitativas da consciência humana, conforme explica Leontiev não significam apenas modificações do conteúdo que os homens percebem, sentem, pensam, referem-se, mas também, a uma modificação das particularidades do psiquismo humano.

Por outro lado, não se limitam a modificações dos diferentes processos e funções psíquicas – percepção, memória e palavra – uma vez que está provado que os diferentes processos se reajustam no decurso do desenvolvimento histórico.

Em resumo, as particularidades do psiquismo humano são, pois, determinadas pelas relações de produção entre os homens. Se estas se transformam, conseqüentemente, transforma-se o psiquismo humano. Vygotsky optou, pois, pelo estudo histórico da consciência, compreendendo-a partir não de si própria, ou seja, a partir dos seus fenômenos, mas *“partindo dos fenômenos da vida característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente das suas relações e propriedades”*. ( Leontiev, s.d, n. 96-97).  
Enfatiza a importância da atividade prática e das interações sociais estabelecidas entre os homens e a natureza. A atividade compreendida como sistema de transformação do meio com ajuda de instrumentos, ou seja, mediada. Segundo Vygotsky, é através do emprego de instrumentos que o homem regula a conduta reflexa – sua e a dos demais – e a transformação do meio externo.

A importância da atividade como princípio explicativo da consciência, é apresentado por Vygotsky num artigo escrito em 1925 intitulado *“Consciência como problema da psicologia do comportamento.”* Neste artigo, ele resgata o conceito de

consciência para tentar explicá-la como expressão da atividade desenvolvida pelo sujeito. Afirma no referido texto que a origem da consciência é social, ou seja, ela se constitui a partir das relações sociais, que são, inicialmente, relações de produção. Explica que é através da atividade prática coletiva interativa – homem e natureza – que têm origem as funções psíquicas do homem. A importância da interação social na construção da consciência pode ser constatada no texto de Vygotsky, a seguir: *"O mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência revelam-se idênticos. Nós somos conscientes de nós mesmos, porque somos conscientes dos outros e do mesmo modo como conhecemos os outros; e isto é assim porque nós, na relação com os outros, estamos na mesma posição em que os outros se encontram em relação a nós."* (In Siguan, 1987, p. 129)

Ao reconhecer a origem social da consciência, Vygotsky toma como ponto de partida a concepção marxista de homem – um ser histórico e social – que atua na natureza no sentido de modificá-la, que se relaciona com outros seres semelhantes a ele, produz conhecimentos, constrói, nesse processo a si mesmo, a sociedade e a história, é pois determinante e determinado pelo meio. Vygotsky compreende, então, a consciência como “contato” social consigo mesmo, e mais tarde busca novos elementos para sua concepção, em Lênin. Lênin produziu uma teoria materialista do conhecimento na qual explica que a evolução da matéria orgânica teve como resultado altamente especializado e complexo, o cérebro, órgão da consciência, *“produto supremo da matéria organizada de um modo especial”*. (Lênin, 1909 in Silvestri, 1993, p. 28)

Na visão leninista, toda a matéria tem a propriedade do reflexo, compreendendo este como muito mais abrangente que o conceito de consciência, sendo esta um grau mais elevado do desenvolvimento do reflexo. O reflexo é a capacidade que

os corpos possuem de refletir, internamente, as propriedades dos outros corpos que neles exerçam influência. Abrange, dessa maneira, todas as formas desde as mais simples, como as mais sofisticadas, como a sensação e a consciência. Sensações e percepções – formas de reflexos mais complexos, só são encontradas nos organismos mais desenvolvidos, como por exemplo no macaco, no golfinho, etc. Contudo, o reflexo na sua forma superior, ou seja, a consciência é uma característica peculiar do homem e para que ela surja são necessárias condições sociais especiais. Assim, para Lênin, a consciência é uma função do cérebro. Sensações, percepções, pensamentos e todos os processos que integram a órbita da consciência e permitem conhecer o mundo são para ele, reflexos da realidade e é constituída, não apenas pela natureza, mas, também, pelas circunstâncias históricas e sociais.

Inspirando-se na concepção leninista, Vygotsky dirá que a consciência é o *“reflexo subjetivo da realidade material”*, significando reflexo não a recepção passiva dos estímulos do meio e nem tampouco auto-reflexo, autoconsciência, ou metacsciência. Estes representam estádios avançados da consciência humana. Tanto os homens, como os animais, possuem a capacidade de refletir a realidade em que vivem, todavia a ação de refletir do homem é essencialmente diferente da forma como fazem os animais. Estes refletem-na passivamente, de forma direta e assim o fazem, porque *“seus cérebros não possuem significados, categorias e nem conceitos”*.

O reflexo do mundo objetivo pelo sujeito é um processo ativo. O homem reflete a realidade, fazendo uso de ferramentas que funcionam como instrumentos de mediação, sendo os signos as principais, e entre esses, Vygotsky destaca como os mais importantes os signos lingüísticos.

Como esclarece Rivière, para Vygotsky:

*os signos, instrumentos de interação não se incorporam a uma consciência prévia ou a uma espécie de espírito inato que tivera o sujeito, mas podemos dizer que a própria consciência ou o sujeito, e se quer “o espírito” são resultados e “construções” dos signos: o sujeito não é uma unidade biológica ou membro da nossa espécie animal mas sim um individualidade propriamente humana e transmissor de cultura; o espírito não é uma substância independente e imaterial, mas uma formação de cultura, e a consciência, não é uma trama solitária, mas consiste precisamente, numa forma de contato social do indivíduo consigo mesmo. (Rivière, 1984, p. 81-82)*

A consciência tem assim uma origem social e uma estrutura semiótica, é formada por signos. É, assim, na concepção de Vygotsky construída a partir das influências externas – na relação do indivíduo com os objetos e com as pessoas – relação essa que faz uso de signos instrumentos mediadores.

Como ele próprio escreveu

*o pensamento e a linguagem, que se refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é microcosmo da consciência humana. (Vygotsky, 1987, p. 132)*

Vygotsky estabelece, pois, uma ponte entre a linguagem e a consciência, buscando os alicerces dessa ponte na filosofia marxista, cujos fundadores Marx e Engels, já haviam se manifestados, quanto à essa relação:

*... depois de termos considerado que o homem também tem consciência, mas também que não de antemão, como consciência pura. O espírito tem consigo de antemão a maldição de estar preso à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem. A linguagem é tão velha como a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens. (Marx e Engels, s.d. p. 33-34)*

Para Vygotsky, pois, linguagem, consciência e pensamento, originalmente, são

produtos da atividade produtiva. Ao estudar o processo de formação da consciência humana, Vygotsky, constata que existem diferenças radicais entre a consciência da criança pequena, e a do adulto. Em cada estágio de desenvolvimento são diferentes, a estrutura semântica e os sistemas psicológicos. Assim, no estágio sensório-motor, a criança não percebe a diferença entre ela e o mundo exterior, além do que responde aos estímulos do meio através de respostas motoras difusas. Antes do período pré-escolar, as formas de consciência são mais complexas, sendo a criança capaz de fazer distinção entre ela e o mundo circundante, constatando-se, ainda, o aparecimento da autoconsciência, do controle voluntário consciente do movimento.

Lúria (1988) explica como ocorre este processo de desenvolvimento afirmando que não se trata da simples maturação dos neurônios, ou de desenvolvimento espontâneo.

Na realidade – explica – que

*desde os estágios mais primitivos o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas, também, sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. (Lúria, 1988, p. 197)*

A linguagem constitui-se, assim, no mais importante sistema de sinais para o processo de formação da consciência. Se no início de sua vida, a criança desenvolve suas atividades de forma pré-consciente, sendo a linguagem independente da consciência e obedecendo apenas à satisfação de suas necessidades, à medida em que vai interagindo com o meio físico e social e à medida em que vai internalizando a linguagem, sua consciência passa a ser guiada, não apenas, por suas necessidades. Ou seja, linguagem e consciência passam a ser processos independentes, dando origem ao pensamento.

É a linguagem, pois, o instrumento básico na constituição do psiquismo, desde o momento do nascimento. É o instrumento que permite à criança apropriar-se do saber, dos valores, das normas de conduta, socialmente constituídos, desenvolver formas de reflexão sobre a realidade, e desenvolver novas formas de conduta. É a linguagem que, internalizada, interfere na inteligência prática, tornando-a simbólica, racional, consciente.

Todas estas considerações a respeito da interdependência entre a linguagem e a consciência, mostram-nos a importância da linguagem na estruturação do psiquismo humano. Por outro lado, indicam-nos que é impossível explicar corretamente a formação dos processos psíquicos, ignorando-se a atuação, como instrumentos mediadores, da atividade prática (o trabalho) e da linguagem. Estas idéias de Vygotsky sobre a formação da consciência, bem como todas as demais que vimos até esse momento demonstram a preocupação de Vygotsky com a formação do homem, preocupação esta que o levou a pensar, também, na Educação deste ser, considerado como histórico e social. Por isso, ele articulou a psicologia com a educação, para que uma servisse de base para o desenvolvimento da outra. Isto nos conduz à reflexão de suas idéias a respeito do processo educativo a que devem ser submetidos os seres humanos tanto a nível institucional, como a nível familiar. Dentre elas, destacaremos aquelas mais diretamente relacionadas à Educação, especialmente, à educação escolar, com temas significativos como a relação da Aprendizagem com o Desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Formação dos Conceitos pela criança.

## CAPÍTULO III

### 3 A CULTURA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI E VYGOTSKY

#### 3.1 A CULTURA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Gramsci sabia que o proletariado, para estabelecer sua hegemonia sobre outras classes subalternas da sociedade, necessitava de uma visão de mundo coerente e homogênea. Somente com uma visão de mundo coerente e homogênea, o proletariado conseguiria adesões e alianças, aspectos estes imprescindíveis para que conquistassem sua hegemonia ideológica, antes da tomada do poder. O proletariado, precisava, pois, construir sua própria cultura para ser hegemônico. Construir sua própria cultura homogênea, autônoma – criticamente unificada e não uma cultura alternativa ou antagônica, já que essa concepção “*pressupõe blocos compactos e contrapostos de cultura, excluindo a relação dialética da nova cultura que vai se formando através da confrontação e de enfrentamento crítico com a cultura tradicional*”. (Gruppi, 1978, p. 72). Ou seja, a cultura das classes subalternas contém elementos da cultura burguesa, é, pois, heterogênea, e é a partir do confronto entre as duas culturas que nasce uma nova cultura.

Embora Gramsci enfatize a importância da cultura como mecanismo para emancipação política, para a construção da consciência crítica do proletariado, ele não

concebia a cultura da mesma maneira como ela era concebida pelas correntes da época. Essas correntes caracterizavam a cultura como um saber enciclopédico, portanto, um saber desarticulado da prática, das necessidades e exigências das massas. Concebiam o homem culto como sendo um recipiente repleto de dados e fatos.

Contraopondo-se, Gramsci dirá que

*é preciso deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, na qual o homem não é visto senão sob a forma de um recipiente para amontoar dados empíricos, fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arquivar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder, depois, em cada ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é verdadeiramente danosa para o proletariado. (Gramsci, 1958, p. 23)*

Diz mais, que esse tipo de cultura serve apenas para criar pessoas que *“acreditam ser superiores ao resto da humanidade, porque armazenaram na memória uma certa quantidade de dados e datas”, ou seja, serve apenas para criar um intelectualismo incolor de pacotilha*” (idem). Ele, então, defenderá uma outra concepção de cultura, que evidencia uma outra concepção de homem, ou seja, considera que o homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. Gramsci toma como ponto de partida que a história é resultante da relação ativa, orgânica entre o homem e a natureza.

Suas reflexões filosóficas o levam a afirmar:

*Nem o monismo materialista, nem o idealista, nem “Matéria” nem “Espírito”, evidentemente, mas “materialismo histórico”, isto é, atividade do homem (história) em concreto ou seja, aplicada a uma certa matéria organizada (forças materiais de produção) à “natureza” transformada pelo homem. Filosofia do ato (práxis), não do “ato puro”, mas precisamente do ato “impuro”, isto é, real no sentido profano da palavra. (In Santos, s/d, p. 31)*

Contraopondo-se as concepções teóricas acima mencionadas, formula seu conceito de homem não como um ser predeterminado pela natureza, quer seja justificada

pela espiritualidade ou racionalidade. Afirma: “... o que une ou distingue os homens não é o pensamento, mas o que realmente se pensa (...) a unidade do gênero humano não é dada pela natureza biológica do homem..” (idem)

Dada a natureza humana não poder ser caracterizada como estática, predeterminada e fechada, o conceito de homem não pode ser a de animal racional. O homem é então compreendido como “*um processo e precisamente (...) o proceso dos seus atos, agente e produto da tripla relação entre a sua individualidade, os outros indivíduos e a natureza, ou ainda como o conjunto das relações sociais*”. (idem)

O homem é, pois, resultado de um processo de conquista espiritual, onde a tomada de consciência social e histórica é, ao mesmo tempo, a construção de si próprio e dos outros. Assim, a cultura, para Gramsci, é um processo coletivo e não individual, como parte fundamental do processo revolucionário com vistas à construção de um novo bloco histórico. É condição básica para a construção da contra-hegemonia, ou seja, para a instalação de uma ordem capaz de vivificar a liberdade para todos os homens e não apenas para o proletariado. Coloca, pois, a cultura como ponto central do socialismo, como instrumento de libertação dos subalternos, pois, ela possibilita a tomada de consciência da realidade em que estes vivem e desejam transformar. A cultura é, assim, articulada – e vista como uma articulação necessária – com a revolução. Para demonstrar que esta articulação existe, Gramsci aponta como exemplo a Revolução Francesa, que segundo ele, “*foi preparada por um exército invisível de livros, de opúsculos que eram espalhados como um enxame desde Paris, em fins da metade do século XVIII e que vinham preparando homens e instituições para a renovação necessária*”. (In Simionatto, 1993, p. 32)

Ao citar a Revolução Francesa como um movimento ligado à cultura, Gramsci

discorda das idéias daqueles que consideravam o socialismo como fruto de uma evolução natural. Defendendo que toda revolução é precedida da crítica, da difusão de idéias, considera que para a formação de uma consciência unitária do proletariado, é preciso que se faça crítica à civilização capitalista. É necessário, pois, organizar a cultura, ou seja, instaurar uma nova ordem, pois, a atual, diz Gramsci, “*se apresenta como qualquer coisa de harmoniosamente coordenado e estável*”. Para instaurar uma nova ordem, ele dirá que é preciso vontade, o elemento mobilizador da ação revolucionária. Isto implica em ação humana, teleológica.

*Não se concebe vontade que não seja concreta, isto é, que não tenha um objetivo. Não se concebe vontade coletiva que não tenha um objetivo universal concreto (...) Os socialistas não devem substituir ordem por ordem. Devem instaurar a ordem em si. A máxima jurídica que eles querem realizar é a possibilidade de ação integral da própria personalidade humana concedida a todos os cidadãos. (Gramsci, 1958, p. 74-78)*

A vontade, pois, como fundamento da ação revolucionária, não é voluntarista, já que está aliada à historicidade, a concreticidade do real. É a vontade do homem que provocará a melhoria das suas condições econômicas e sociais. Ela não resulta das leis naturais-positivistas, conforme entendiam Turati e Treves, mas de leis históricas, porque a realidade social é histórica, e é histórica, porque é o homem que tem a capacidade de criá-la, recriá-la, transformá-la.

Portanto, para ele, já, que o homem é possuidor desta vontade, é preciso substituir a “*inércia mental*” a que foi levado pela cultura burguesa, por pensamento e por vontade, numa perspectiva revolucionária.

*Vontade, do ponto de vista marxista, significa conhecimento do fim o qual, por sua vez, significa noção exata da própria potência e dos meios para exprimi-la na ação. Significa, portanto, em primeiro lugar, distinção, individualização da classe, vida*

*política independente daquela outra classe, organização compacta e disciplinada aos fins próprios e específicos.* (Gramsci, 1958, p. 220, cfe. Simionatto, 1993, p. 38)

É preciso, pois, romper com a cultura estabelecida, o que significa libertar os homens dessa passividade, da indiferença e criar uma nova consciência crítica. A importância da Cultura remete Gramsci a abordar a questão da Educação.

Entende que se deve construir um novo processo educativo para possibilitar a formação da cultura operária, uma vez que o sistema educacional burguês se apresentava como um entrave para o desenvolvimento do proletariado, já que excluí o proletariado das escolas de cultura de nível médio e superior, permitindo a este, somente, um ensino técnico e profissional.

A educação burguesa dogmática, mecanicista, de influência católica-jesuíta torna impossível a construção da sociedade socialista, porque este tipo de educação não prepara o proletariado para ser dirigente, pelo contrário, reforça a dominação ideológica da classe que está no poder, reforça o senso comum, imobiliza o ser social, impede a instauração de uma nova ordem. Enfim, não contribui para a transformação da ordem vigente, e sim para a sua manutenção. Por isso, Gramsci considera a Educação como um componente básico à luta entre as classes sociais pela hegemonia.

A Educação é orgânica à teoria e, é ela que possibilita a tomada de consciência das contradições existentes nas relações de classe, bem como, a tomada de consciência para a resolução dessas contradições.

Gramsci preocupa-se em explicitar de que maneira as classes fundamentais – a dos dominantes e a dos dominados – fazem uso da Educação.

Afirma ele que, tanto na classe dominante, quanto na classe que deseja o poder (dominada), a Educação tem seu papel voltado para as relações sociais, incluindo aí, o homem, buscando modificar, ou manter uma estrutura social.

Gramsci considera o homem como um ser histórico, concreto. Seu interesse, pois, é saber como este ser é produzido. Concebe, como vimos, o homem como uma série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade tem uma grande importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade, é composta pelo indivíduo, pelos outros homens e pela natureza.

O homem, historicamente, relaciona-se com os outros homens e com a natureza e, nestas relações, produz bens materiais e ideais, necessitando, para isso, da educação.

Ele é o elemento central desta relação, mas mantém com os demais elementos uma unidade orgânica.

Estas relações que o homem mantém com a natureza e com os outros homens, modificam o conjunto dessas e, devido à ligação orgânica entre eles, o homem, também, se modifica.

Em outras palavras, ao mesmo tempo que o homem modifica a natureza e a sociedade, também, é modificado.

Cada modo de produção, caracteriza-se pela luta que se estabelece entre classes, sendo que no modo de produção capitalista, as relações são de dominação e de direção.

As classes são antagônicas e, deste antagonismo, uma das classes se constitui como dominante e mantém o domínio e a direção sobre as demais através do consenso.

Para manter-se no poder, a classe dominante necessita fazer funcionar, permanentemente, os instrumentos de reprodução da sua ideologia, sendo a Educação um desses instrumentos.

São, portanto, as idéias da classe que está no poder, as dominantes, e são estas idéias que são reforçadas pela Educação.

Contudo, mesmo a Educação da classe dominante, pode possibilitar à classe dominada a consciência das contradições, sendo este o primeiro passo para a contra-hegemonia.

Para que uma classe supere a outra classe, é necessário que ela acione seus próprios aparatos educacionais a fim de que estes lhe possibilitem assumir o papel de dirigente.

Considera, pois, a Educação não apenas como função da instituição escolar, mas, também, como responsabilidade dos sindicatos (a educação como meio de difusão da ideologia proletária); dos partidos políticos (como via de difusão, reprodução e produção da ideologia revolucionária); das lutas cotidianas, a prática de todos os dias com as suas múltiplas contradições (lugares privilegiados para a educação política em termos de aproveitamento de tais espaços de contradição para introduzir o germe da auto-reflexão, da tomada de consciência); dos meios de comunicação (jornais, revistas etc.).

Como explica Gramsci, constrói-se a contra-hegemonia através dos agentes e das instituições educativas comuns a todas as classes, até mesmo, pela própria Educação da classe dominante.

São os aparatos pedagógicos que produzem o consenso que irá conservar, ou renovar o poder da classe dirigente.

Assim, pois, a Educação da classe dominante está em função da classe dirigente que busca o fortalecimento de sua ideologia e o faz produzindo a separação entre a teoria e a prática, entre cultura e política, entre saber elitizado e trabalho. A Educação, a serviço da classe dominada, busca conscientizar esta classe da divisão da sociedade, das contradições advindas dessa divisão de classes, possibilitando que elas organizem uma nova concepção de mundo, e a partir disso a construção de uma nova relação social.

Gramsci diz que *“toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”*.

Para ele, portanto, o conceito de hegemonia é aplicado tanto a nível das relações sociais que *“existem na totalidade social, como também nas relações entre os indivíduos, entre as camadas de intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército.”* (Q10 : 31; CDH : 37)

Verifica-se então, na concepção gramsciana de hegemonia, a presença da Educação entendida como um instrumento de luta de uma classe para construir uma nova relação hegemônica que possibilita a constituição de um novo bloco histórico. É a Educação que constrói o consenso organicamente orientado para a dominação. Gramsci, portanto, deixa claro que a consolidação de uma nova hegemonia exige um processo educativo que opere transformações na consciência do homem e na própria *“cultura”*. Pensa, então, o desenvolvimento do processo educacional em dois níveis: o nível *“molecular”*, ou individual e o nível *“coletivo”*, ou da macroeducação, considerando que ambos têm como fim último superar as contradições das classes na luta pela hegemonia.

Tanto a nível “*molecular*”, como a nível “*coletivo*”, a Educação é hegemônica e deve proporcionar às classes subordinadas a construção de uma nova cultura, isto é, deve servir para essas classes superarem a concepção de mundo acrítica, a-histórica, fragmentada, para alcançarem uma concepção integral do mundo. A Educação “*molecular*” visa a desenvolver a personalidade do indivíduo, possuidor de habilidades e capacidades, bem como, a consciência moral e social, conhecimentos que só têm sentido se relacionados com o social. Ela é, pois, um instrumento para a construção de uma sociedade em bases mais sólidas. Como o homem é um ser histórico a formação de sua personalidade não se dá de forma unicamente individual e subjetiva, por isso a Educação deve visar, igualmente, a atingir sua coletividade, seu ser massa, pois o homem é um indivíduo/massa, cuja personalidade não se limita a sua individualidade física, mas é uma relação ativa de modificações do ambiente cultural.

Assim sendo, o sujeito da história passa a ter uma outra conotação. O indivíduo subordina-se ao coletivo, reconhece-se, assim, o caráter essencialmente social do homem. O sujeito é universal e de existência coletiva. Dessa forma, a Educação, a nível “*molecular*”, tem que considerar a natureza coletiva do indivíduo. A Educação “*molecular*” é o primeiro passo à Educação do indivíduo coletivo. É, somente, através da formação do elemento individual que existe no homem coletivo, que se dará a superação das contradições na sociedade.

Gramsci, assim pensa, porque vê a formação do homem coletivo moderno, a partir das relações estruturais com a superestrutura. São estas relações – estrutura-superestrutura – as bases da organização da vida individual e coletiva e, é isto que faz o coletivo exigir o individual. Portanto, é este homem coletivo que se deve atingir pedagógica e hegemonicamente. Cabe à escola, a responsabilidade da formação individual

e, ao "*partido*", a formação coletiva. Para Gramsci, pois, a formação do novo homem está organicamente ligada à história contemporânea. Isto significa que a escola dos tempos atuais deve definir seu princípio pedagógico considerando os elementos culturais e o trabalho na sua forma atual ou seja, industrial. Por isso, a escola socialista gramsciana contrapõe-se a escola tradicional mesmo tendo esta caráter humanista, mas seu princípio básico era constituído sob a influência da burguesia, fundamentado na tradição grego-romana.

Gramsci critica a "*escola tradicional*" por seu caráter autoritário e discriminatório. Diz tratar-se de uma escola funcional, organicamente imbricada à sociedade tradicional e hegemonicamente eficiente. Eficiência que resultava da sua organização e de seus programas que expressavam um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por uma tradição antiga.

A base formativa das classes dominantes nesta escola era o estudo da literatura e história política de Atenas e Roma, junto ao estudo gramatical de suas línguas (o grego e o latim). Assim, estas disciplinas que eram ministradas, tinham valor, não por suas qualidades intrínsecas, mas porque, mantinham

*uma relação muito forte com toda uma tradição cultural ainda viva e presente, especialmente na escola. No caso do grego e do latim, por exemplo, diz que não eram ensinados pela escola tradicional com o objetivo prático, de formar o intérprete ou garçon de hotéis grego-romano. "Ensinava-se latim e grego para se transmitir os valores culturais e a estrutura lingüística de civilizações consideradas referências fundamentais para a nossa civilização. (In Nosella, 1992, p. 117)*

O que se objetivava, era o desenvolvimento interior da personalidade, no sentido da formação do caráter, através da absorção e assimilação de todo o passado

cultural da moderna civilização européia. Ora, dizia, é este tipo de escola que forma os intelectuais tradicionais contrários à aliança do proletariado. É justamente esta escola, atualmente em crise, que foi uma sementeira de todos os intelectuais tradicionais que, molecularmente, mantém as massas fora da aliança revolucionária. Com o desenvolvimento científico que modificou a base técnica do capital (o trabalho artesanal) surgiu a necessidade de preparar trabalhadores para atender as necessidades de um trabalho bem mais moderno, fruto da revolução tecnológica.

Começam a surgir então as “escolas politécnicas” e profissionalizantes, cujo objetivo era “*proporcionar aos trabalhadores uma qualificação diferente da artesanal, através de um ensino teórico (formação básica na área tecnológica) e no ensino prático (manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria)*”. (Soares, 1996, p. 148). Este novo tipo de escola – a escola liberal – que deveria constituir-se numa resposta à crise, contribuiu para aumentá-la. Aparentando oposição aos privilégios da escola tradicional – uma escola para poucos – e revestida de democracia – tornou-se uma escola para muitos. Na verdade, ela perpetuou as diferenças sociais.

Diz Gramsci:

*Assim, ao lado do tipo de escolas que poderíamos chamar de "humanista" e é o tradicional mais antigo, e que objetivava desenvolver em todo o indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a potencialidade fundamental de pensar e de auto-dirigir-se na vida, tem-se criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para conjuntos de diversas ramificações profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas com precisa individualização.* (Gramsci, 1991, p. 117)

Portanto, com essa nova escola – escola burguesa do tipo profissional – as diferenças tradicionais, além de reproduzidas, foram estratificadas no interior dessas diferenças. Embora, dêem a impressão de uma tendência democrática, na verdade, estas

escolas não possibilitam que qualquer cidadão possa se tornar "governante", isto é, possa ser formado, sobretudo, como um ser pensante, capaz de dirigir, ou de controlar a quem dirige. Por isso, Gramsci não aceita a reforma de ensino proposta por Gentile, na qual via um caráter classista, antidemocrático. Gramsci não aceitava a distinção entre formação intelectual e humanista geral, e formação profissional, e ainda a antecipação da profissionalização para a escola elementar-média. Via na implantação da escola profissional, substituindo a escola formativa, a "degenerescência da escola". Contudo, não consegue, nesse momento, propor uma solução nova, apenas deixa claro seu desejo de uma escola profissional diferente:

*A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme... É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa. (In Lombardi, s/d, p. 69)*

No momento em que o capitalismo se colocara fortemente na realidade concreta italiana, mas necessário era para o proletariado ter uma "*iniciativa cultural autônoma*", que se formasse pela educação, uma hierarquia espiritual, que fosse autônoma em relação às direções culturais tradicionais e apta a formar homens diferentes, não homens de uma única atividade, mas homens completos (onilaterais). Como a formação de homens onilaterais não se daria nem na escola tradicional ("desinteressada") e nem nas escolas profissionalizantes ("interessadas"), Gramsci propôs uma escola que não nega a cultura humanística e o trabalho, que embora distintos, não se excluem. Entendia que "*a preparação profissional deve ser enquadrada dentro de uma formação humana geral ideal, na qual a instrução e a formação humana situem o homem no seu tempo*". (In Lombardi, s/d, p. 69). Assim, Gramsci ao enfatizar a importância da cultura humanística

não estava referindo-se ao humanismo da escola tradicional, mas “*ao humanismo de um tipo novo (renovado), do tipo histórico, que tem suas raízes na perfeição do homem, no contexto de sus atividades, de maneira que o converta – de sujeito passivo – em protagonista da história*”. (Lombardi, s/d, p. 70). A escola que elevará pois, as massas a um nível intelectual superior por Gramsci pensada é a Escola Unitária.

### 3.1.1 A Escola Unitária: Concepção

Gramsci, em sua proposta de uma Escola Unitária, ressalta o trabalho industrial como princípio educativo do homem moderno e a relação entre escola e trabalho. Enfatiza a relação orgânica escola-trabalho porque esta relação assegura a realização do homem na sua totalidade, torna o que era necessidade em liberdade. Assim, quando refere-se ao trabalho industrial não está pensando no trabalho industrial capitalista, mas sob a forma socialista, que pode ser caracterizado, segundo Nosella (1989) como:

*o trabalho que passa pela incorporação da disciplina (autodisciplina) do próprio processo do trabalho industrial, sob a direção político-administrativa do trabalhador (industrialismo do tipo socialista), passa, ainda, pelo fortalecimento científico do próprio processo do trabalho, que gera, cada vez mais riqueza universal e pela organização social de toda a vida individual, familiar, intelectual, cultural, criativa sob o princípio geral da racionalidade do industrialismo.* (Nosella, 1989 b, p. 10)

Como Marx e Lênin, privilegia a relação ensino-trabalho, contudo, não concorda com a idéia marxiana de um trabalho produtivo, industrial e, portanto, remunerado, das crianças. Se, em Marx, o elemento constitutivo no ensino tecnológico é o aspecto prático, em Gramsci, o trabalho é essencialmente um elemento constituidor do

ensino. “O trabalho não é um complemento do processo educativo, mas está nele inserido pelo conteúdo e pelo método. Em Marx, observa-se a integração do ensino no processo de trabalho da fábrica, e em Gramsci, a integração do trabalho no processo autônomo e primário do ensino ocorre como um momento educativo.” (Manacorda, 1991, p. 135)

Diferentemente de Marx, que via a experiência da fábrica como integração das crianças na produção, através do trabalho manual, Gramsci coloca, tanto no ensino, quanto na produção, a proposta de um desenvolvimento autônomo e um enriquecimento do processo educativo escolar, bem como, um trabalho cada vez mais evoluído tecnicamente. Ele não quer a criança na fábrica, quer "*capacitar a criança para trabalhar*" industrialmente, através de uma educação coordenada com a fábrica, mas dela autônoma.

Essa proposição nada tem a ver com as tradicionais escolas de ofícios, e nem com o trabalho das tendências pedagógicas ditas progressistas. Na primeira – "*tradicional*" – o trabalho assume uma função subordinada e discriminada, e na segunda – "*progressista*" – o trabalho é mecanicamente acrescentado ao ensino, e é uma função "snob" e amadora. O "*trabalho como princípio pedagógico*" pode ser destacado em uma das cartas escritas por Gramsci à sua cunhada Tânia. Nela, registra a sua preocupação com o futuro da sobrinha Mea que, por ser menina, é potencial força de trabalho feminino, devendo, por isso, adquirir a qualidade necessária para enfrentar a luta e a competitividade existentes no campo de trabalho.

Preparação para o trabalho, portanto, não é, em primeiro lugar, uma questão de aprendizagem técnica, nem é a mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem de hábitos adequados para lidar, ou lutar no mundo do trabalho. Para isso, não se deve aguardar o ensino de 3º ou 2º graus, pois, a perspectiva do trabalho informa todo o processo educativo-escolar, desde a 1ª infância. Segundo Gramsci, a proposta de

uma Escola Unitária implica numa sociedade unitária, uma vez que entre a escola e a sociedade existe uma relação orgânica. Isto significa que ela deve ser um amplo projeto político, coordenado pelo Estado, ou pelo Partido. No dizer de Gramsci: *"A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura., transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo (...)." (In Nosella, 1992, p. 115)*

A Escola Unitária, para Gramsci, representa a verdadeira educação democrática, pois, garante

*à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do seu caráter (...) E " uma escola que não hipoteca o futuro da criança, não constrange sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola (...). Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (idem)*

Ela se constitui, pois, em *"locus"* para elevação do nível cultural das massas, instrumentalizando-as para a luta e, também, em *"locus"* de conquista do conhecimento produzido historicamente pela sociedade. É uma escola que pretende a unidade cultural e social e, com isso, supera o corporativismo da escola única do trabalho (escola politécnica). Se propõe a preparar o homem para o exercício da cidadania, mas seu objetivo maior é educar as classes dominadas para assumirem coletivamente o papel de dirigente da sociedade. O novo dirigente deve ter uma formação que seja fundamentada no conhecimento técnico, em noções científicas, aplicadas à indústria.

Para ser um novo dirigente e um educador da sociedade, tem que ser, também, um político: capaz de desenvolver efetivamente a concepção do homem como *"criador de si mesmo"*, da sua vida e da sua história, levando a uma nova conduta moral,

conscientemente transformadora da sociedade. Por isso, *“ele deve ter uma sólida preparação científica sobre uma base humanista e de cultura geral, que possibilite obter competências para aprender e transformar, inteligentemente, as relações econômicas, sociais e políticas, onde se desenvolve a própria atividade técnico-científica”*. (idem)

A Escola Unitária de Gramsci supera todos os tipos de escolas vigentes na Itália. Se opõe à escola tradicional, ao tomar a cultura humanista como instrumento básico para o exercício das funções de governante; se opõe a escola única do trabalho, porque integra o trabalho intelectual ao trabalho produtivo numa dimensão cultural; se opõe a uma visão dualista do trabalho (Escola Nova). Portanto, a proposta da Escola Unitária é construída como síntese das diferentes concepções educacionais presentes na sua época. Não é, pois, uma escola oligárquica, mas uma escola para todos *“sob a hegemonia do projeto cultural socialista”*.

A Escola Unitária de Gramsci, como expressa Lombardi,

*em seu mais profundo significado, deve ser um instrumento essencial da sociedade para a formação da nova geração segundo um ideal humano, e, portanto, deve ser um serviço do Estado, organizado de modo que supere toda possível divisão de classes sociais; e há de configurar-se também como um mecanismo de recrutamento totalitário – no sentido de que possa ser frequentada por todos – de onde devem emergir mais adiante, os intelectuais e os dirigentes.* (Lombardi, s/d, p. 68)

Constitui-se, pois, a Escola Unitária, num instrumento fundamental para a realização da verdadeira democracia. É importante ressaltar que Gramsci pensou numa escola única para todos, mas não uma escola igual para todos, porque ambientes particulares diferentes faziam com que as crianças apresentassem ou não condições de aprendizagem escolar. Para superar as eventuais diferenças, a escola unitária deveria criar *“toda uma rede de instituições paraescolares”*.

Afirmava que

*para os filhos dos intelectuais a vida familiar é uma prolongação, uma preparação e uma integração com a vida escolar (...) Eles já conhecem e desenvolvem o conhecimento da língua literária, quer dizer, o meio de expressão e de conhecimento tecnicamente superior aos meios que possuem a média da população escolar dos seis aos doze anos. Os alunos da cidade, pelo simples fato de viverem na cidade, já assimilavam antes dos seis anos uma quantidade de noções e de disposições, que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais sólida a carreira escolar. Na organização interna da escola unitária se devem criar, pelo menos, as principais destas condições.* (In Lombardi, s/d, p. 66)

Vejamos, pois, qual a proposta de Gramsci de estruturação da Escola Unitária.

### 3.1.1.1 Estruturação da Escola Unitária

Gramsci estrutura a Escola Unitária da seguinte forma. Define a carreira escolar em seus vários níveis: elementar, ginásio, liceu, universidade, (baseia-se para a definição desses níveis, na escola clássica italiana) de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos, considerando, ainda, o fim que a escola busca alcançar.

Quanto à carreira, a escola elementar não deveria ultrapassar os três – quatro anos; o ginásio – quatro anos; o liceu – dois anos, o que, no total, corresponderia a nove ou dez anos. Deste modo, a criança que entrasse aos seis anos, concluiria toda a escola unitária aos quinze ou dezesseis anos de idade. Na sua concepção, esta escola de formação humanista deveria se propor a: *“inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”*. (Gramsci, 1991, 121)

Quanto à idade escolar obrigatória, ele a condiciona à situação econômica dos

alunos, a qual poderá obrigá-los à produção imediata. Propõe que a Escola Unitária deva formar a nova geração, a partir dos seis anos até os dezesseis, ou dezoito anos de idade, quando, então, os jovens ingressarão na escola profissionalizante – na universidade –, local onde se ensinam as profissões intelectuais; ou na academia –, onde se ensinam as profissões da produção prática. Segue, basicamente, o modelo da escola única de trabalho, existente na União Soviética, que é uma escola com nove séries, e que vai dos 8 aos 17 anos de idade. Contudo, comparando os treze anos da carreira escolar italiana com os nove ou dez anos da escola unitária, Gramsci se pergunta, se não é por demais fatigante um curso assim rápido, para se obter os mesmos resultados formativos da escola clássica. E, em resposta à sua própria dúvida, chega à conclusão de que "*o complexo da nova organização contém já em si os elementos gerais que fazem com que hoje, para um certo número de alunos, a atual organização seja demasiado lenta*". (Gramsci, 1991, p. 122)

Este tipo de escola deve ser uma escola-colégio com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas próprias ao trabalho de seminários, etc. "*Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas.*" (Gramsci, 1991, p. 122)

O primeiro grau elementar não dever ir além de três, ou quatro anos, oferecendo conteúdos voltados às primeiras noções instrumentais como: ler, escrever, fazer contas, além de conteúdos de geografia, história. Junto com esta instrução, os alunos devem receber, também, formação quanto aos "*direitos e deveres*", noções estas necessárias para que eles se situem na "*sociedade*" e diante do "*Estado*". Estas noções são essenciais, de acordo com Gramsci, para a elaboração de uma nova concepção de mundo que se contraponha às concepções folclóricas e místicas.

Nestes primeiros anos, haveria um certo dogmatismo que seria abandonado, quando o jovem tivesse superado a fase “*instintiva*”, ou seja, já, assumido e internalizado os mecanismos e as leis da sociedade, tornando-se, assim, um homem livre, autônomo e crítico. Um importante aspecto a ser ressaltado da escola unitária é sua ligação com a vida face a um ensino não dogmático e a uma proposta de um trabalho criativo, autônomo e independente. Observa-se que Gramsci estabelece para a estrutura escolar uma linha evolutiva que se inicia pela imposição da disciplina, do autoritarismo, passando, em seguida, por uma fase de estudo, ou trabalho profissional, que propicia a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais do humanismo. Teoricamente, limitados nesta fase, estes valores são necessários a uma posterior especialização, de caráter científico (estudos universitários), ou de caráter imediatamente prático-produtivo (a indústria, burocracia, etc.).

Por isso, Gramsci faz a distinção entre “*escola criadora*” e “*escola ativa*”. Toda escola criadora é ativa, mas o contrário não é verdadeiro. Escola criadora, não quer dizer escola de inventores e descobridores, mas, sim, uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e

*não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões, ajudas exteriores, é criação ( mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se pode descobrir verdades novas. (Gramsci, 1991, p. 124-125)*

A continuidade da escola única são, as Universidades e as Academias.

Gramsci considera que a universidade é uma fase conclusiva do processo escolar unitário. À universidade cabe a tarefa de educar para pensar de modo claro, seguro

e pessoal, constituindo-se como um importante instrumento para a construção e consolidação de uma cultura nacional. Critica as universidades italianas pela sua “*mediocridade científica e pedagógica*”, caracterizada esta mediocridade pela disputa de cátedras, marginalização dos alunos, métodos ineficientes, separação entre a alta cultura, entre os intelectuais e o povo.

*“A universidade italiana é a escola da classe dirigente propriamente dita, é o mecanismo através do qual são selecionados os indivíduos das outras classes para incorporá-los ao pessoal governativo, administrativo dirigente.”* (Q.4:26,27)

Gramsci observa, contudo, as contradições da vida universitária que são as contradições da estrutura social vigente e, assim, modificando-se uma é que se modificaria a outra. Desta maneira, para uma contra-hegemonia, é necessário uma mudança social e, em decorrência, a universidade tem que mudar a sua estrutura, seus métodos e objetivos, uma vez que entre as duas – sociedade e universidade – existe uma relação dialética. Como continuadora da escola única, não pode estar afastada dos estratos sociais da comunidade. Afastada, não contribuirá com esta mesma comunidade, porque não poderá transmitir um espírito científico e crítico, e por outro lado, não receberá da comunidade incentivo para a pesquisa, para a ampliação do de seu campo de atividades.

Gramsci, voltado para a realização da hegemonia do proletariado, luta por uma escola que desenvolva o caráter, a liberdade e a livre iniciativa, ou seja, uma escola “desinteressada” para as classes subalternas, mas luta, também, para que estas cheguem à universidade. Com relação às universidades populares, Gramsci considera que estas deviam rever seus equívocos e corrigir a falta de organicidade que levou ao fracasso os movimentos de “*ida até o povo*“. Quanto as academias, estas para Gramsci, são um modelo daquelas “*outras vias*”, pensadas por ele durante a militância política – círculos,

clubes, associações – destinadas àqueles que, após a escola unitária, passam à atividade profissional, para que não caiam na passividade intelectual. A academia, além da sistematização do saber, deverá ter uma atividade criativa e de divulgação, e deverá colaborar com as universidades e com as escolas superiores especializadas. Via na academia uma forma de acabar com a divisão intelectual/massa.

Ele afirma:

*Os elementos sociais que não chegaram à universidade não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição instrumentos especializados em todos os ramos de investigação e trabalho científico. A academia é a responsável pela organização cultural dos trabalhadores, por fornecer-lhes todos os subsídios necessário para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. (Gramsci, 1991, p. 125-126)*

As academias se constituem, assim, para Gramsci a garantia para a consolidação da cultura popular, num intenso relacionamento com as universidades, em estreita colaboração com estas e com todos os institutos de cultura e círculos filológicos.

Em suma, a organização interna da escola única – dessa escola de trabalho intelectual e manual (técnico-industrial) – não pode ser pensada, assim, fora destas relações e fora da relação entre cultura e profissão. Esta relação – cultura e profissão – por um lado, é entendida na perspectiva de uma escola elementar e média unitária, cuja educação desenvolva tanto as atividades intelectuais quanto as manuais, no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais. É a cultura geral, formativa, teórico-prática que possibilita a preparação para as modernas atividades profissionais. Por outro lado, refere-se, à "*instrução permanente*", ou recorrente, e examina, essencialmente, as estruturas organizativas das academias em particular e seu relacionamento com as Universidades.

Gramsci, pois, ao organizar a proposta da Escola Única, pensou numa educação que contribuísse para a luta contra a sociedade capitalista. Pensou, então, numa escola que, em todos os seus níveis, refletisse uma sociedade participativa, onde os valores da cultura e do saber não são privilégios de uma minoria, mas um direito de todos, uma vez que estava convencido de que cultura e saber são indispensáveis para se chegar à hegemonia. Assim, ele nos contempla com uma visão de educação como parte integrante do processo político ou hegemônico que tem início bem antes da criança chegar à escola, ou seja, já na família. Daí, ele revelar nos seus escritos – nas cartas enviadas à sua mulher, à sua cunhada – idéias sobre a educação dos filhos, entrelaçadas com as idéias sobre a educação na instituição escolar. Nessas cartas demonstra uma grande preocupação com a educação de seus filhos Délio e Giuliano que viviam na Rússia socialista com a mãe Giulia e com a educação da sobrinha Méa que vivia na Itália.

Com relação à educação de Méa, Gramsci temia que o clima cultural do regime fascista ameaçasse os ideais socialistas. Este problema já não existia com relação a seus filhos, já, que estes viviam num país socialista, embora recebessem informações sobre a situação da União Soviética pós-revolucionária que nem sempre eram positivas. Uma coisa, porém, ele tinha certeza. Enquanto na Itália a educação familiar deveria se opor ao Estado e às sociedades fascistas, na Rússia a educação não poderia ser teoricamente diferente da educação que o Estado socialista procurava desenvolver sobre toda a sociedade, uma vez que a Educação na família deve ser um “*reflexo molecular do grande projeto nacional*”. (Nosella, 1992, p. 85)

Giúlia deveria, então, educar seus filhos, seguindo os princípios educacionais do Estado russo, que ao seu ver, estava tentando educar a sociedade sem “veleidades espontaneistas ou libertárias”. Isto significa uma Educação voltada para “*formação de*

*intelectuais ricos, conforme o modelo renascentista, num enfoque coletivo e não individualista, para que possam contribuir criticamente à construção de uma sociedade socialista, conforme o projeto revolucionário que inspirou o Estado Soviético proposto pelos soviets de Lênin*". (idem)

Já, a educação de sua sobrinha Mea, deve ser uma educação que se contraponha à hegemonia representada pelo fascismo, e que *"formasse uma intelectual moderna que se opõe à sociedade política, agindo na sociedade civil como funcionária rebelde que luta por uma nova hegemonia"*. (idem)

Numa das cartas à Giúlia, ele diz:

*Você pelo menos às vezes me parece, compreende intelectual e teoricamente bem ser um elemento do Estado e ter o dever como tal, de representar o poder de coerção, em determinado setor, para modificar molecularmente a sociedade e especificamente para preparar a geração que se inicia à nova vida (isto é, realizar em determinado setor, aquela ação que o Estado realiza de forma concentrada sobre toda a sociedade). O esforço molecular não pode ser teoricamente diferente do esforço concentrado e universal, entretanto tenho a impressão de que, na prática, você não consegue se livrar de certos hábitos tradicionais ligados às concepções espontaneistas e libertárias quando você explica o surgimento e o desenvolvimento de novos tipos de humanidade que possam representar diferentes fases do processo histórico. Assim, pelo menos, me parece, mas posso estar também enganado. (Cfe. Nosella, 1992, p. 85)*

Gramsci, pois, nesta carta, defende por um lado que a educação das crianças deve seguir a orientação educacional do Estado, e por outro lado, defende a coerção, ou dogmatismo, explicando, que este não pode deixar de existir tanto na educação familiar como na educação escolar, sobretudo, antes da criança alcançar a puberdade. Coerção sim, mas aliada ao afeto e à ternura. Ele justifica a necessidade de coerção, ao considerar que a criança desenvolve-se intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde que nasce uma quantidade extraordinária de imagens, noções que ainda são lembradas após os primeiros anos e que guiam a criança no período de julgamentos mais reflexivos, possíveis

depois da aprendizagem da linguagem.

Gramsci critica os adultos, chama-os de omissos com relação à educação dos filhos e alunos, principalmente, na idade que antecede à puberdade. Diz que as crianças nesta idade aparentam não necessitar de tanta disciplina por estarem mais tempo ao lado dos adultos, sem que criem problemas. Estes começam a surgir com a puberdade e adolescência e, é aí, que os adultos começam a se preocupar e a intervir. Mas, para que certos hábitos sejam apreendidos não há mais tempo, não há como evitar os problemas uma vez que a prevenção que deveria ter sido realizada no período anterior – pré-puberdade – não foi realizada.

Nunca carta, (162, de 25-8-1930), enviada à Giuliá, Gramsci escreve:

*Um erro que normalmente se faz na criação das crianças é, parece-me este (pense no seu caso e assim poderá julgar se eu tenho razão): esquece-se que na vida dos garotos há duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade a personalidade do rapaz ainda não está formada e é mais fácil guiar sua vida e fazer com que adquira certos hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho: após a puberdade a personalidade forma-se de modo impetuoso e toda intervenção é insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais percebem a responsabilidade dos filhos exatamente nesta segunda fase quando é tarde: e aí obviamente recorre-se à vara e à violência, que dão bem poucos resultados positivos. Porque ao contrário, não se ocupar na formação do garoto na primeira fase? Pode parecer pouca coisa, mas o hábito de ficar sentado numa mesa 5-8 horas por dia é algo importante, que pode ser ensinado e adquirido com jeito até aos 14 anos, mas que depois não o é mais. Para as mulheres, creio eu, é a mesma coisa, e talvez pior ainda, porque para elas a puberdade é uma crise muito mais grave e complexa do que para os homens: com a vida moderna e a relativa liberdade das mulheres, o problema torna-se ainda maior. Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as jovens gerações e que estas estão cometendo o mesmo erro; o redondo fracasso das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e reflita se não é necessário educar os educadores. (c.162, In Nosella, 1992, p. 80)*

A importância da coerção na educação da criança, também, se manifesta quando ele afirma que seu filho Délio não havia ainda atingido um nível de maturidade de acordo com sua idade, em consequência do tipo de educação recebida – pouco exigente – e

ao fato de que se idolatrava nele a criança, enquanto tal, e se praticava uma educação “*negativa*”, que não estimulava seu desenvolvimento. Quando Délio tinha 10 anos, (dez meses antes da morte de Gramsci) recebeu uma carta do pai, insistindo na necessidade de disciplina do estudo, condição para a concretização da liberdade:

*Eu creio que uma das coisas mais difíceis em sua idade é a de ficar sentado diante de uma mesa para pôr em ordem seus pensamentos (ou até para pensar) e redigi-los com certa graça; essa aprendizagem é às vezes mais difícil que a de um operário que pretende adquirir uma qualificação profissional e precisa começar justamente com sua idade. Abraço-o com força. (C. 389, 16-06-1935)*

Esta atitude dos pais Gramsci atribui à concepção que estes tem sobre a criança vendo-a como um brinquedo, como um ser que se desenvolve naturalmente sem necessitar portanto, a ajuda do adulto. Numa das cartas escrita à Tânia, diz ter tido a impressão de que

*a sua concepção, bem como, a de outros membros de sua família é demasiado metafísica, isto é, pressupões que na criança existe em potência o homem que deve ser ajudado no desenvolvimento daquilo que já possui latente, sem coerção, deixando operar as forças espontâneas da natureza o que sei lá. Eu ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida pela coerção (entendida não no sentido brutal e de violência exterior) e apenas isso eu penso: que de outra maneira cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se entende por força latente nada mais é, em geral, que o complexo informe e sem distinção das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são tão boas como se quer imaginar. Esse modo de conceber a educação como o desenrolar-se de um novelo pré-existente teve sua importância quando se contrapôs à escola jesuíta, isto é, quando negava uma escola ainda pior, mas hoje está também superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos de vida. (c.140, In Nosella, 1992, p. 97)*

Nestas cartas, Gramsci enfatiza alguns pontos relevantes para a educação da criança. Demonstra que os adultos são incapazes de compreender a criança, transformando-a num mito, ignorando que ela é um ser concreto, real. Discorda da demasiada idolatria do

adulto pela criança, mostra a importância que o ambiente tem no desenvolvimento intelectual dela. Nega a existência “*a priori*” da criança, diferente da natureza humana em geral, suscetível a todos os desenvolvimentos. Nega, também, a existência de uma “*força latente*”, originária, já por si mesma orientada, independente das influências do meio social.

Assim, como Marx, ele entende que a “*natureza individual*” é, também, o produto da história: “*A consciência da criança não é algo individual (e muito menos de individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança etc.*” (Gramsci, 1991, p. 131). Contudo, considera o ambiente como um dado em que o homem sofre e, em relação ao qual, ao mesmo tempo, reage, ou seja, o homem recebe influência do ambiente, é modificado por ele, mas também modifica-o, domina-o.

Gramsci dirá mais: (no caso de Mea)

*tomei em consideração o ambiente em que ela vive, naturalmente, mas o ambiente não justifica nada; parece-me que toda nossa vida seja uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. O ambiente de Mea é constituído antes de tudo por vocês todos, depois por seus amigos, a escola, e depois por toda a aldeia com seus Cozzoncu, com suas tias, etc. De que parte desse ambiente Mea receberá os impulsos para constituição de seus hábitos, sua maneira de pensar, seus juízos morais?.* (c.162, In Nosella, 1992, p. 79)

Prossegue:

*se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela, de modo afetivo e carinhoso, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, ocorrerá sem sombra de dúvida que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do fluxo causal de todos os estímulos desse ambiente, isto é, para a educação de Mea contribuirão tanto tia Tânia, quanto Cozzoncu, tio Salomoni e tio Juanni Bobbai, etc. (cito esses nomes somente como símbolos, porque imagino que estes indivíduos já morreram, e existirão outros que são seus equivalentes).* (c. 162, In

Nosella, 1992, p. 79)

Para Gramsci, deixar que as crianças organizem os estímulos externos sem intervenção educativa, significa renunciar à sua formação, significa abandoná-la a si mesma. Uma outra forma de renunciar à formação da criança, diz ele, é tratá-la como um ser incapaz de integrar-se na sua história objetiva.

*Penso que as crianças devem se tratadas como seres já racionais, com os quais fala-se com seriedade sobre as coisas mais sérias; isto cria neles uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas sobretudo impede que a formação da criança seja abandonada ao acaso das impressões do ambiente e a mecanicidade dos encontros causais. É muito estranho que os adultos esquecem que foram crianças e não considerem suas experiências; eu lembro que qualquer tipo de subterfúgio utilizado para me esconder, mesmo as coisas que poderiam me trazer sofrimento me ofendia e me levava a me fechar e fazer a vida à parte. (Nosella, 1992, p. 98)*

Por isso, Gramsci escreve à Giulia, insistindo com ela para que contasse a seus filhos o porquê de estar no cárcere. Todas as observações de Gramsci sobre a educação familiar, registradas nas cartas enviadas aos seus familiares, deixam evidentes suas preocupações no sentido de se estabelecer uma direção ao processo educativo que se contraponha ao pensar difuso do ambiente social. Gramsci, ao insistir com seus familiares para que não se omitissem na educação das crianças – nem sempre compreendido – estava, pois, preocupado com o desenvolvimento da força de vontade, do amor à disciplina e ao trabalho, qualidades fundamentais para o futuro do homem. Da exigência de coerção na educação dada pela família, surge a preocupação com a questão da disciplina na escola. Daí, a crítica severa que faz à Escola Nova, dita ativa e progressiva, que afrouxou a disciplina, aligeirou o ensino, e com isso, descaracterizou o ato de estudar, porque transformou o estudo em algo muito fácil, que se aprende brincando.

Para Gramsci, o estudo é, também, um trabalho e muito fatigante “*com um*

*tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento*". (Gramsci, 1991, p. 138-139). E Gramsci diz que se deve orientar as pessoas quanto a isso. Neste sentido, deve caminhar a "*práxis pedagógica*", ou seja, o professor deve conscientizar os alunos de que o esforço, o rigor, a persistência exigidos no trabalho prático – manual –, também, é exigência do trabalho intelectual. Sem disciplina, com relação ao corpo e à mente, não é possível a apropriação do saber elaborado e acumulado historicamente e, sem a aplicação, não é possível a formulação de uma nova concepção de mundo.

Afirma Gramsci que a escola nova, na sua crítica à escola tradicional, tinha razão ao apontar à exacerbação com a qual era tratado o conjunto de regras e normas disciplinares que, baseadas na estrutura de vida das ordens religiosas, pretendia a adaptação dos homens a uma sociedade estratificada e autoritária. A disciplina na escola tradicional era entendida como algo válido por si mesmo, como algo que tem valor em si e por si. Os métodos pedagógicos usados pelas escolas do tipo tradicional – baseados na ordem dos jesuítas – eram vistos, por Gramsci, como responsáveis pela mentalidade de intolerância presente no povo italiano.

Segundo Gramsci, tolerância é a capacidade de compreender as dificuldades dos outros e agir sobre elas. Explica que os indivíduos que pertencem a um grupo, devem se submeter às normas disciplinares do grupo. Se cada indivíduo tivesse o direito de pensar diferentemente do consenso do grupo, isto não significaria liberdade de pensamento, porque tornaria impossível a vida do grupo. Tolerância é, portanto, um princípio democrático que une, pois, o grupo. Ao contrário, a intolerância dissolve o grupo. "*Nos somos apenas contra a intolerância, porque impede os acordos duráveis, porque impedem*

*que se fixem regras de ação obrigatórias moralmente (...) Porque essa forma de intolerância leva necessariamente à transigência, à incerteza, à dissolução dos organismos sociais.”* (Cfe.Dias, s/d, p. 45). A tolerância possibilita que todos cresçam politicamente, já, que todos participam do debate amplo e pleno, o que prepara todos para a ação. Se a tolerância não existe, não há espaços para as discussões, conseqüentemente, os membros do grupo não estão preparados para a ação, e acabam por transigir.

Gramsci explica que

*uma das mais graves lacunas da nossa atividade é esta: esperamos a atitude para discutirmos problemas e para fixar as diretrizes da nossa ação. Coagidos pela urgência, damos aos problemas soluções apressadas, no sentido de que nem todos os que participam do movimento dominam os termos exatos das questões e, portanto, se seguem a diretiva fixada, fazem-no por espírito de disciplina e pela fé que nutrem nos dirigentes, mais do que por uma íntima convicção, por uma espontaneidade racional. (idem)*

Assim, a prática cotidiana do debate é que possibilita a criação de uma convicção no proletariado, preparando-o, portanto, para a ação imediata. Daí, porque Gramsci insistia na organização da cultura, desinteressadamente, ou seja, ao proletariado deveria ser dada a oportunidade de conhecer e discutir tudo aquilo que interessasse ou pudesse interessar um dia ao movimento operário. Quer dizer, a formação cultural do proletariado não deveria ser feita com base na atualidade, mas, sim, efetivar-se, cotidianamente, com vistas ao futuro socialista, uma vez que nada existe, nada é criado fatalmente e, nem tampouco o socialismo, como pensavam alguns dos militantes do partido socialista italiano. A escola tradicional, portanto, através de seus métodos impedia toda a possibilidade e liberdade de desenvolver a tolerância, porque desenvolvia uma prática repressora, transmitindo um conhecimento concebido como definitivo, pronto e acabado. Este tipo conhecimento impede a formação do homem coletivo e, assim, contrapõe-se ao

humanismo de Gramsci, fundamentado na liberdade social.

Portanto, desta maneira, não se coaduna com a dialética gramsciana uma vez que, sendo de caráter anti-histórico, impede que o homem se conscientize a respeito da situação social em que vive. Trata-se, assim, de romper-se com o dogmatismo imposto à educação e, assim, criar o gosto pelo livre debate, pelo uso da razão e da inteligência, fugindo, pois, do domínio do inexplicado, para afirmar a possibilidade de ser construída uma nova cultura, a cultura das classes dominadas.

O debate deve, pois, ser conduzido tolerantemente, ou seja, deve levar ao convencimento de cada membro do grupo de que o que está sendo imposto é justo, porque somente com este convencimento, é permitido atuar intransigentemente. *“Só se pode ser intransigente na ação – diz Gramsci – se se foi tolerante na discussão, e os mais preparados ajudaram os menos preparados a acolher a verdade, e as experiências individuais foram postas em comum, e todos os aspectos do problema foram examinados, e nenhuma ilusão foi criada.”* (Cfe.Dias, s.d, p. 45)

Gramsci define, assim, um método pedagógico que parte das experiências individuais de vida e de todos os membros do grupo. Valoriza-as, analisa-as coletivamente e transforma o grupo no educador de si mesmo, elevando, deste modo, o nível cultural de cada um e de todos. Um método lógico e dialético, portanto, que nega o autoritarismo doutrinário, gnoseológico, as idéias prontas, acabadas. Um método que possibilita uma compreensão unitária do conjunto da grande cultura.

Gramsci, ao referir-se ao método, afirma que, na falta de um bom acervo cultural, um bom método, – e ele referia-se ao método marxista – é garantia de uma boa leitura.

É esta orientação que ele dá aos encarcerados:

*Parece-nos que em primeiro lugar, precisamos nos livrar do hábito mental escolar e não insistir na cólera, dos cursos regulares e aprofundados: isso é possível também para quem se encontra nas melhores condições. Entre os estudos mais proveitosos certamente há o das línguas modernas: basta uma gramática (...) e algum livro na mesma língua (...). Além disso, muitos carcerados subestimam a biblioteca do cárcere (...) Todo livro, sobretudo de história, pode ser útil de se ler. (c.123, In Nosella, 1992, p. 95)*

Para ele, o método – da indagação e do questionamento – oferece amplas possibilidades de investigação e de estudo. Gramsci contrapõe-se à visão da aquisição natural do conhecimento como um processo espontâneo. O conhecimento é, assim, para Gramsci um processo histórico. A partir da transmissão do conhecimento, produzido pelas antigas gerações às gerações mais novas, dá-se a possibilidade de produção de novos conhecimentos. A produção do conhecimento não se dá, pois, de forma espontânea, não é um processo natural, mas depende da maturidade, construída com o disciplinamento para a atividade intelectual. Maturidade significando construção histórica e, não resultado de um amadurecimento natural. Gramsci discorda, pois, do dogmatismo gnosiológico, que não aceita a crítica e a renovação do conhecimento, mas admite, sim, um certo dogmatismo metodológico e psicológico.

Em resumo, Gramsci ao falar em dogmatismo na Educação, está se referindo à necessidade de organização e ao controle do trabalho intelectual, isto, porque o homem como formação histórica, necessita de um certo autoritarismo e coerção. Numa carta enviada a Vincenzo Branco, Gramsci enfatiza a exigência de rigor e severidade (disciplina): “*saber tirar sangue até de um nabo*”.

Ele rejeita, pois, o dogmatismo da escola tradicional jesuíta, no entanto opta pela necessidade de uma disciplina escolar rígida. A disciplina – diz – “*não anula nem a personalidade, nem a liberdade que é salva pelo tipo de autoridade que é exercida como*

*por exemplo, se democrática*". (Q,12)

A disciplina é necessária, porque ela visa a solidificar a autodisciplina, a autonomia e a liberdade. Mesmo defendendo uma disciplina escolar rígida, ele não desconsidera o espontaneísmo próprio das crianças. Contudo, ele não aceita o tipo de espontaneísmo que se expressa na postura daqueles educadores "*genebrianos que enfatizam a necessidade de deixar fluir de modo irrestrito a espontaneidade da criança*".

Admite, sim, a espontaneidade que atua dialeticamente com a direção consciente, isto é, espontaneidade com autoridade. Espontaneidade, neste caso, significa disciplina, ou seja, o espontaneísmo é dirigido segundo determinados objetivos. Espontaneísmo pelo espontaneísmo não leva à liberdade, porque leva o indivíduo à ação arbitrária. No entanto, espontaneísmo aliado à disciplina é "*semente da liberdade*", porque induz o indivíduo a agir de modo responsável, seguindo determinados princípios legais, segundo uma direção. Disciplina significa, pois, uma regra de vida, a capacidade de comandar a si mesmo. Espontaneísmo ou autoritarismo? Este foi um tema presente nas reflexões de Gramsci durante muito tempo. Ao mesmo tempo que o espontaneísmo é necessário para o processo maturacional do sujeito – individual e coletivo – o dogmatismo, integrado à disciplina é, também, imprescindível para a formação dos mesmos sujeitos.

Gramsci, pois, admite que nos sistemas educativos devem coexistir a coerção, ou dogmatismo, sendo, porém, a espontaneidade o ponto inicial de qualquer processo educativo. O que era necessário era definir que tipo da coerção deveria existir. Busca, constantemente, combinar os meios de persuasão com os coercitivos, os dogmáticos com os espontaneístas.

Ao defender a disciplina na educação familiar e na escola, Gramsci, na verdade, tem como objetivo "*educar a uma liberdade historicamente definida*". É nesse

sentido que ele articula a disciplina externa (impositiva) com a auto-disciplina e orientação dos exercícios de autonomia. Os dois tipos de disciplinas devem, segundo ele, considerar o processo psicológico de amadurecimento,

*daí a imposição disciplinar na fase infantil, misturada com afeto e ternura, equivalente à disciplina formalista na fábrica no momento inicial do urbanismo e industrialismo, sem porém, recorrer ao bonapartismo defendido por Trotsky. A auto-disciplina e a educação à autonomia e à liberdade da fase juvenil (pós puberdade: 2º grau escolar) equivale ao processo de autogestão operária da fábrica. Dessa forma, ao estabelecer o trabalho industrial moderno como princípio educativo, significava, de certa forma, introduzir na escola e na educação familiar, a disciplina moderna (inclusive como o fordismo a pensou): a disciplina, também, é histórica, pois, a pré-industrial é bem diferente da moderna-industrial. Essa disciplina visa adquirir a autodisciplina, a autonomia e a liberdade. (Nosella, 1992, p. 86-87)*

A disciplina é, assim, um aspecto central do pensamento pedagógico gramsciano. Por isso, a escola de Gramsci é uma escola de “*noções rigorosas*”. Não pode ser, pois, um local de ensino fácil e atraente em todos os momentos, mas um local que, dentro do respeito ao aluno, impõe sacrifícios, renúncias e esforço. A apropriação do conhecimento científico, para ele, não é uma conquista espontânea. Exige vontade, autocontrole.

Por isso, o desenvolvimento efetivo do aluno exige que a escola o habitue a trabalhar com disciplina e seriedade. Assim, se é função da escola assegurar ao aluno, ainda que “*abstratamente*”, a condição de ser governante e não subalterno, não poderá fazê-lo sem esforço, trabalho, disciplina.

Conclui-se, pois, que a autoridade necessária nos primeiros anos escolares, aqui significando orientação para a aquisição de hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho, caracteriza a importância e a necessidade de intervenção do professor, não no sentido de submeter os alunos ao conformismo e à passividade, mas para desenvolver neles a autonomia no pensar e agir. Isto implica numa nova concepção de aluno e de professor e,

em conseqüência, em uma nova relação entre os dois. Como pudemos constatar, a criança é vista, por Gramsci, como um ser ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento e que, quando chega à escola, já acumulou uma série de conhecimentos que devem ser organizados a um nível mais elaborado. Os conhecimentos adquiridos através da experiência cotidiana são enriquecidos pela assimilação dos conteúdos que melhor os explicitam, pois, são apenas noções desarticuladas, fragmentadas, e estas devem ser transformadas em idéias claras, respaldadas cientificamente, permitindo, assim, uma compreensão articulada da realidade social.

Neste sentido, a escola deve considerar o aluno, a partir de suas condições de existência. Se o professor não leva em consideração o conhecimento da criança, construído no seu ambiente e em interação com os outros seus iguais e com o adulto, estará fadado ao fracasso.

Gramsci, pois, entende que a escola deve considerar a criança não como uma “*tábula rasa*”, não como um “*recipiente vazio*”, mas como um ser que constrói seu conhecimento de mundo, a partir do instante em que nasce. Dessa forma, se concebemos o homem como um ser social, expressão de toda uma formação histórica, não podemos ver o aluno dissociado das relações da sociedade civil à qual pertence e, muito menos, ignorar suas concepções, os valores a respeito de si e dos outros que convivem com ele. O seu ser “*individual*”, a sua singularidade é, também, produto da “*coação*”. Por isso, a sua personalidade deve ser desenvolvida como produto de uma relação dialética entre o singular e o geral. O indivíduo não pode sobreviver e se desenvolver, a não ser na relação com os demais indivíduos e com a natureza.

Nesse sentido, o indivíduo se faz a si mesmo, na medida em que traz contribuições do desenvolvimento da sociedade e do “*mundo das coisas*”. Assim sendo,

entre a escola e a sociedade deve ser estabelecida a unitariedade - organicidade.

Gramsci considerava que, para a maioria das crianças da Itália, não existia integração entre a escola e a realidade objetiva e que, enquanto a escola fosse administrada por um Estado que não representasse a maioria dos alunos, não haveria como fazer da relação escola e sociedade, uma relação orgânica.

Para ele

*enquanto a escola for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados não há saída, a não ser pelo professor a nível de seu 'trabalho vivente', ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural do universo escolar versus o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores). Se o professor não fizer didaticamente esta ruptura e se submeter a ensinar "dentro dos esquemas cartoriais que exaltam a educatividade" (...) teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará a corporeidade material do "exato" e a verdade será tal somente nas palavras, ou seja, será retórica. (Nosella,1992, p. 118-119)*

Esta relação entre escola e sociedade, se efetiva pelo trabalho do professor, ao realizar o nexos instrução-educação, uma vez que Gramsci não admite uma instrução sem educação.

É, pois, somente

*a partir dessa consciência, é que ele se tornará um educador eficiente, do contrário, só conseguirá que seus alunos se tornem mais instruídos, mas jamais cultos; poderá inculcar uma educação "analítica", mas jamais uma educação "sintética", a única que torna possível uma concepção de mundo convertida em norma de vida, uma "religião" no sentido croceano. (Q 12; Q 10)*

Embora, este professor tenha sido formado e dirigido por uma cultura retrógrada da sociedade que representa, ainda assim, é sua prática – social e profissional – que possibilitará a organicidade da escola, a relação da escola com a vida do aluno, diz Gramsci. A escola, pois, através da práxis pedagógica do professor, deve possibilitar ao

educando o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos dos quais a classe dominada é alijada. Esta é a função essencial do professor – do intelectual orgânico à classe dominada – possibilitar que os conhecimentos, a cultura de modo geral que é produzida pela humanidade, esteja ao alcance de todos os educandos.

Cabe, portanto, ao professor, a responsabilidade de encaminhar os educandos não para a pseudo-cientificidade, para o individualismo, mas para a formação de uma cultura sólida e realista para a construção de uma vida coletiva, ou seja, de uma nova hegemonia. O professor é o “*educador permanente*”, segundo o princípio de que “cada geração educa a nova geração”. É o condutor do processo ensino-aprendizagem e como tal tem a responsabilidade de conduzir os educandos no processo de construção de uma concepção de mundo, de uma nova ideologia. Ele é o responsável por incutir a consciência de que o movimento do social se dá em forma de luta.

Eis porque Gramsci lutou tanto por escola para o proletariado. Para ele, é a escola que trabalha fundamentalmente, para a formação da consciência e o faz em função da ideologia que perpassa o saber escolar e que traz implícito uma forma de conceber o mundo.

Daí, ele ter proposto a Escola Unitária, orientada para a formação de homens onilaterais. Onilateralidade

*que compreende um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (...). A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho .* (Manacorda, 1990)

A escola é, assim, o local de aprimoramento de todas as potencialidades

humanas. Neste contexto, Gramsci enfatiza a importância do estudo das línguas, principalmente, do estudo do dialeto. As línguas são, para ele, os instrumentos básicos de todo o desenvolvimento intelectual. Considera que a educação lingüística não deve ser iniciada, somente, quando a criança ingressa na escola, mas desde o início, já, nos primeiros anos de vida da criança, isto porque *“a língua é uma questão complexa que envolve emotividade, fantasia, inteligência e toda personalidade de modo geral”*. (Nosella, 1992, p. 72)

Ele se posiciona contrariamente aos pais que impedem as crianças de falarem o dialeto sardo, exigindo que elas falem, desde pequenas, a língua nacional. Como a língua italiana é pouco conhecida pelos pais, a aprendizagem da criança será pobre e infantil, composta das poucas frases e palavras da conversa deles com elas. Por outro lado, a criança aprenderá aos *“pedaços e bocados”*, um jargão sardo, através do contato com as outras crianças e outros adultos. O resultado disso é que a falta de contato com o seu ambiente geral, proporcionará à criança aprender dois jargões e nenhuma língua. Com isso, a formação intelectual da criança e a sua fantasia ficam prejudicadas. Considera bom que as crianças aprendessem, se possível, várias línguas.

Assim, posicionando-se, ele está nos dizendo que a educação do ser humano – científica e cultural – deve alcançar os níveis mais elevados, mais complexos, e que o indivíduo não deve se afastar de sua base popular, fundamental para a formação do intelectual orgânico.

Vê a linguagem num sentido coletivo, significando, igualmente, cultura e filosofia.

Sua experiência humana e pessoal – o bilingüismo – leva-o a ver na língua um instrumento de hegemonia cultural, de uma unificação de uma vontade nacional.

Influenciado pelo professor Bartoli, que era contrário à redução da lingüística a uma simples ciência natural, ele compreende os fatos da língua como fatos sociais, históricos e culturais.

Gramsci rejeita todas as concepções convencionais, formalizante de linguagem. Ele combate estas concepções com sua concepção da linguagem centrada sobre o seu ser social, sobre a comunicação. E a linguagem é, sobretudo, o elemento onde se estratificam e se exprimem as distinções sociais, as desigualdades culturais fossilizadas. A linguagem contém filosofia e, assim sendo, tem uma função no processo de unificação cultural e nacional. A inexistência da unificação lingüística aumenta a distância entre os intelectuais e as massas, conforme ocorreu na Itália, segundo a observação de Gramsci.

Diante das considerações de Gramsci a respeito da educação na família e especialmente na instituição escolar, fica explicitado o porquê da sua afirmação de que as escolas ditas ativas, ou progressistas, quase nada, ou muito pouco tinham de inovadoras e sendo organizadas pela filosofia idealista, de base rousseuniana cometiam uma série de “*involuções*” no campo da pedagogia. Por exemplo, faziam uma distinção entre instrução e educação, ou seja, não consideravam a instrução como educação. Para que isso seja verdade – diz ele –, o aluno teria que ser concebido como um ser passivo, como um recipiente a ser preenchido, o que é um absurdo e até reconhecido este absurdo pelos próprios defensores da pura educatividade em oposição à pura instrução mecanicista.

Essas escolas, na realidade estão concebendo uma separação entre a escola e a vida. Assim, ignoram, que as noções que são apresentadas aos alunos como “*certas*” só são verdadeiras na consciência do aluno. A consciência, não é “*exclusividade individual*”,

ela é o reflexo das relações sociais desenvolvidas no seio da sociedade civil. Estas noções culturais do aluno, desenvolvidas na família, na vizinhança, na comunidade, etc. são fragmentadas, diversas e quase sempre, antagônicas às concepções apresentadas na escola.

As experiências das escolas – escola ao ar livre e livre controle do professor – proclamam o desenvolvimento das dificuldades espontâneas do aluno como fundamento do processo educativo. Com isso admitem uma participação ativa do aluno no processo pedagógico, contudo a espontaneidade é direcionada numa perspectiva individualizada, ou seja, permite o desenvolvimento de um certo “*individualismo*”, um certo culto do “*pessoal*”. Estas escolas proclamavam estarem implantando novos métodos, frutos das reformas educacionais que estavam ocorrendo tanto na Itália como na Rússia.

Gramsci preocupava-se com a finalidade pedagógica desses métodos, se estes haviam mudados as relações entre as crianças e as coisas, isto é, se as crianças estavam construindo uma nova concepção de mundo. Portanto, não entendia isso como inovação. Na Rússia, tinham sido implantados princípios das “*brigadas de assalto*” nas escolas inferiores (1º grau) e os “*cantinhos especializados*”. “*Brigadas de assalto*”, segundo Manacorda (1990), era o método de laboratório, ou pelotões, variante soviética do Plano Dalton, que consistia em aceitar o princípio do planejamento do trabalho autônomo dos alunos, afastando-se, porém, os riscos do individualismo através da acentuação do trabalho em grupo. Já, os “*cantinhos especializados*” eram pequenos laboratórios.

Gramsci questiona

*se esses métodos não aceleram artificialmente a orientação profissional e falsifiquem as inclinações das crianças, fazendo perder de vista a finalidade de “escola” única, que é a de proporcionar às crianças um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a própria personalidade formada ponha em evidência as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas num nível mais adiantado de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc.. (c.232, In Nosella,*

1992, p. 89)

Gramsci tem esta dúvida, porque não acredita na idéia de inclinações precoces, nem tampouco acha correto uma orientação profissional para as crianças. Referindo-se às “*inclinações precoces*”, na carta (283) enviada à Júlia, explica que ele não acredita nas inclinações genéricas tão precoces, porque as opções são determinadas pelo social. E que, em cada um dos filhos, como em todas as crianças, encontram-se todas as tendências – seja em relação à prática, à teoria, ou à fantasia – e, portanto, “*seria justo orientá-los, neste sentido, para equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas, as quais terão como especializar-se no devido tempo com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido global e integral.* (In Nosella, 1992, p. 90).

Uma outra preocupação de Gramsci está relacionada à questão da avaliação. Ele considera que avaliar uma pessoa com base no que se identifica com “*inteligência*”, “*bondade material*”, prontidão de espírito, etc. é avaliar aspectos pouco significativos. O importante a ser avaliado é a força de vontade, o amor à disciplina e ao trabalho, a constância nos objetivos, qualidades essas extremamente importantes para o enfrentamento futuro da luta e competitividade existentes no mundo do trabalho. Entende que se as crianças, na escola, não atingem as condições necessárias para passarem de ano, devem ser incentivadas a redobram seus esforços, utilizando-se de todas as formas de estudo. Se a cada dia a criança “*melhorar sua cultura, sua profissão geral, se alargar o horizonte de suas cognições e de seus interesses intelectuais*” (c.339, idem), ela alcançará as habilidades e informações necessárias para ir adiante na sua trajetória escolar. Se toda a sua luta é pela igualdade entre os homens, ele não admite um rebaixamento do nível cultural da escola para facilitar a continuação dos estudos das crianças pobres.

Gramsci não se opõe à avaliação e às provas, mas não concorda com os exames realizados pelo Estado para admissão na escola média (ginásio), porque estes, ao cobrarem altos impostos – sua única finalidade – tornam mais difícil às crianças pobres, continuarem seus estudos. As considerações feitas até aqui, revelam a importância que Gramsci deu à educação e ao seu papel para o estabelecimento de uma nova hegemonia. Hegemonia esta que se constituiu no objetivo da sua permanente busca. A vontade de transformar a Itália numa nova sociedade faz emergir assim, como fundamental alavanca, a educação e a sua inseparabilidade da política.

Enfim, ao acabarmos de percorrer e refletir sobre algumas das idéias de Gramsci, e saber o que disseram dele alguns estudiosos e pesquisadores, em nós ficou a imagem de um homem que teve a política como paixão, e que fez dela o centro de convergência de praticamente todas as suas ações, enfim da sua vida. Ele viveu a política como um educador, ou melhor, fazendo da sua experiência política um trabalho educativo, crente que através da educação – educação no seu sentido mais amplo – poderia oportunizar aos homens o crescimento intelectual, a consciência crítica a respeito deles e dos outros homens.

*Seu discurso sobre o cotidiano tem a função não de explicitar uma verdade para sempre revelada, externa e superior à classe, mas de produzir respostas às perplexidades da classe, ou mesmo simplesmente de colocar melhor as próprias perplexidades dela. Mais do que uma pedagogia da revelação o discurso gramsciano vive uma dialética da construção prático-teórica do saber da massa trabalhadora e de sua tentativa de se colocar plenamente como classe. (Dias, s.d)*

Gramsci foi um intelectual a quem, poderíamos chamar de “operário” no sentido restrito da palavra, preocupado com a sua “construção”, a construção de uma sociedade socialista e, para isso, trabalha constantemente, estando sempre em ação. Um

intelectual que foi capaz de estabelecer no cotidiano a relação teoria/prática, ou seja, de não buscar soluções para problemas abstratos, como faziam alguns intelectuais, mas, sim de encontrar alternativas para aqueles problemas ligados à vida das pessoas.

A educação, a cultura, enfim a busca do saber, eram preocupações que estavam sempre presentes na sua ação política. Lutou para que a classe operária tivesse acesso a uma formação filosófica, cultural, pois, via nisso o instrumento de libertação das pessoas e da construção de uma sociedade de classes. “*Educar massas*”, parece ter sido sua palavra de ordem e, também, ponto de divergência com alguns dirigentes do partido. As referências à educação, à cultura, à escola estão presentes ao longo dos seus escritos, repetidas, e o que é mais importante, ampliadas, reconceituadas, em permanente atualização, resultado da sua reflexão a respeito de problemas práticos. Educação, cultura, escola, pois, significam dimensões de uma mesma ação que devem estar unidas num equilíbrio perfeito. E, diria, mais, também, em equilíbrio com a política, pois, esta é o fio condutor de todas as ações. A política determina essas ações e é ao mesmo tempo determinada pela educação, nela incluída a cultura.

Em síntese, na obra de Gramsci estão contidos os indicativos da prática política, da ação permanente e compromissada com uma nova sociedade. Por isso, nós, os intelectuais do agora, precisamos superar a superficialidade da nossa formação, rever nossa vontade política que precisa estar alicerçada em parâmetros filosóficos que possam indicar encaminhamentos mais claros e definidos à abordagem educacional. Enfim, podemos afirmar que as questões aqui referidas, objeto das preocupações e das respostas de Gramsci e, em especial, as da educação, contribuem de forma substantiva para o entendimento do processo educativo e político, voltado para a construção de uma sociedade socialista - nova.

### 3.2 A CULTURA E A EDUCAÇÃO EM VYGOTSKY

De todas as ciências, sem dúvidas, é a Psicologia a que mais tem subsidiado a educação com vistas a dar conta da complexidade do fenômeno educativo. Ou seja, a ciência psicológica sempre foi considerada como propiciadora de uma base científica para explicar e solucionar os problemas educacionais. No entanto, a sua contribuição para o processo educativo tem sido limitada pelo fato de sempre ter preocupado-se não com o indivíduo concreto, real – do ser histórico e social –, mas com um indivíduo abstrato, a-histórico.

Um dos pressupostos básicos da psicologia histórico-cultural é que os processos psicológicos humanos são diferentes dos processos psicológicos dos animais, porque são mediados culturalmente, desenvolvem-se ao longo do processo histórico e originam-se da atividade prática. O mundo natural do homem é transformado pelos "artefatos culturais" que são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais e na medida em que funcionam como mediadores entre o homem e o mundo físico e social, são considerados instrumentos. Mostrou-nos Vygotsky que não é possível pensar o

desenvolvimento psicológico particularmente as funções psicológicas superiores e a consciência desvinculados dos modos de ordenar o real; que o desenvolvimento do ser humano se efetiva dentro de um determinado grupo social através da participação em situações sociais práticas. Podemos perceber, por exemplo, que a criança, aprende a utilizar a linguagem para comunicar-se com os outros e somente depois é capaz de utilizá-la como um instrumento de reflexão. A conduta é controlada, inicialmente, pelo ambiente externo, para mais tarde a criança ser capaz de controlar sua própria conduta e a dos outros.

A consciência é, também, formada pela cultura, uma vez que são as formas culturais de organização do ambiente que possibilitam aos indivíduos que nele vivem, os meios ( conhecimentos, técnicas e instrumentos) e os motivos para suas ações.

A concepção de cultura, de fundamental importância para o desenvolvimento, em Vygotsky, distancia-se da concepção intelectualista, presente na psicologia tradicional, principalmente, na psicologia infantil que a concebe como um saber enciclopédico, como algo pronto, como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete. Como alertou o próprio Vygotsky: *"... temos que superar a concepção intelectualista que explica a cultura como produto da atividade do intelecto humano, como a concepção mecanicista que examina a forma superior do comportamento em função do seu mecanismo"*. (Vygotsky, 1995, p. 136)

A cultura é, então, compreendida como uma criação do homem num processo coletivo, formadora de sua personalidade, humanizadora. *"A cultura, diz Vygotsky, é uma espécie de "palco de negociações" no qual há um movimento constante de recriação e reinterpretções de informações e significados"*. (Oliveira, 1993, p. 38)

A cultura é, assim, entendida no seu sentido mais global, abrangente. Envolve

conceitos, costumes, valores, crenças, atitudes, interesses, normas, ideologia, enfim todas as experiências desenvolvidas pelos grupos humanos. Tudo isto é apropriado pela criança, quando participa de atividades desenvolvidas pelos membros mais experientes que com ela convivem. Essa apropriação dá-se no dia a dia e, em instituições especificamente habilitadas para esse fim, como a escola. Trata-se em ambos os casos de situações educativas. O que as diferencia é que enquanto a primeira é espontânea, a segunda é intencional.

O processo de apropriação da cultura é, pois, um processo educativo que se desenvolve em diferentes contextos – na família, nos diversos grupos sociais e especialmente, na escola – cuja função básica é assegurar ao indivíduo o acesso ao patrimônio cultural.

Como bem explicita Coll, Pálacios e Marchesi (1996)

*efetivamente, para Vygotsky, o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa “certidão de nascimento”, senão que a origem do homem – a passagem do antropóide ao homem, tanto como a passagem da criança ao adulto – produz-se graças à atividade conjunta e é perpetuada e garantida através do processo social da educação, tomada esta em sentido amplo e não somente segundo os modelos escolares da história mais recente. (Coll, Pálacios e Marchesi, 1996, p. 80)*

A cultura, portanto, produz os instrumentos mediadores e por sua vez a educação possibilita a apropriação destes instrumentos, provocando uma reestruturação dos processos psicológicos naturais, dando origem aos processos psicológicos superiores.

Estes processos superiores conforme, já, salientamos, são formados através da atividade prática e instrumental. São construídos não de forma individual, mas em interação social, e são transmitidos às crianças, também, através da atividade realizada entre elas e os adultos e entre elas e as demais crianças – processo este que é entendido

como Educação.

Este processo que é mediado pelo adulto, ou por companheiros mais velhos,

*permite que a criança desfrute de uma consciência in-própria, de uma memória, atenção, categorias e inteligência, emprestadas pelo adulto, que suplementam e conformam paulatinamente sua visão do mundo e constróem pouco a pouco sua mente, que será assim, durante muito tempo, uma mente social que funciona em seu exterior e com apoios instrumentais e sociais externos. Apenas na medida em que essa mente externa e social vai sendo dominada com maestria e vão sendo construídos correlatos mentais dos operadores externos, essas funções superiores serão interiorizadas, conformando a mente da criança.* (Coll, Palácios e Marchesi, 1996, p. 86) (Grifos do autor)

É a Educação, então, promotora o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem ao indivíduo constituir-se, enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. Compreende-se, assim, porque Brumer em 1962, e mais tarde em 1987 afirma que “*a concepção de desenvolvimento elaborada por Vygotsky é coincidentemente, uma teoria da educação*”. (In Moll, 1996, p. 3). O processo educativo, para Vygotsky, tem um caráter central no desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento e a educação estão mutuamente relacionados, um influenciando o outro.

Em Vygotsky, pois, a educação não se limita a ser um campo de aplicação das pesquisas psicológicas, mas se constitui num processo inerente ao próprio desenvolvimento do homem. Esta relação mútua entre a Psicologia e a Pedagogia, evidenciada nos seus trabalhos pode ser constatada no texto seguinte:

*Considerando a importância do processo educativo na nova maneira de enfocar a psique do homem, a nova psicologia é muito mais um fundamento para a Educação do que era a Psicologia tradicional. O novo sistema não terá que se esforçar para extrair suas derivações pedagógicas, nem adaptar suas teses à aplicação prática da escola, porque a solução do problema pedagógico está contida em seu núcleo teórico e a Educação é a primeira palavra que menciona. Portanto, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo, porque aumentará a importância que cada uma tem para outra e se desenvolverão, portanto, laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências.* (Vygotsky, 1991, p. 144)

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural, ao apresentar uma nova concepção de como se processa o desenvolvimento do homem, exige uma nova concepção de educação.

Vygotsky justifica essa necessidade através de dois aspectos básicos: 1) *"a diferença entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação; 2) se introduz pela primeira vez na educação um enfoque dialético do desenvolvimento da criança"*. (Vygotsky, 1995, p. 305)

Com relação ao primeiro, ele explica que, na psicologia anterior a preocupação estava em descobrir as capacidade naturais que direcionavam o desenvolvimento da criança. O natural era a base na qual a educação deveria apoiar-se, para introduzir a cultura. Não havia interesse em verificar as transformações do natural pelo cultural. *"Agora, afirma, o educador começa a compreender que, quando a criança se adentra na cultura não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento."* (idem)

Com relação ao segundo, diz, se se acreditava que o desenvolvimento cultural da criança era uma extensão do natural, agora, sabe-se que isso não é correto. Entre o desenvolvimento natural e o cultural ocorre uma ruptura, um salto. A educação deixa de ser compreendida como adaptação ao desenvolvimento ( para tanto, é necessário "seguir a direção dos prazos, do ritmo, das formas do pensamento próprias da criança, de sua percepção etc.) para ser compreendida como um processo dinâmico de crescimento e desenvolvimento que leva em conta

*as leis naturais que regem o desenvolvimento, mas tem como fim superá-las. O papel da educação é, pois, o de promotora do desenvolvimento, ou seja tem a função básica de possibilitar que o indivíduo avance do momento do desenvolvimento que se encontra para atingir progressivamente novos níveis de desenvolvimento e competência.".... o desenvolvimento assim concebido, é um processo social e culturalmente mediado, e a função da educação consiste nada menos do que em realizar esse trabalho de mediação entre o indivíduo e seu grupo social. (Coll, Palácios e Marchesi, 1996, p. 334)*

Considerando a importância da educação, Vygotsky dedica-se ao seu estudo e elabora uma série de idéias que implicam diretamente com a prática educativa em geral.

Dentre essas idéias, destacam-se as relacionadas com:

- a Aprendizagem e o Desenvolvimento, com a explicitação da Zona de Desenvolvimento Proximal;
- a Formação de Conceitos;
- o Desenvolvimento da Escrita.

Assim, para melhor compreendê-las, deter-nos-emos, a seguir, uma pouco mais nesses temas., antes de concluir nossos estudos sobre a produção teórica de Vygotsky.

### **3.2.1 A Relação da Aprendizagem com o Desenvolvimento**

A relação entre a Aprendizagem e Desenvolvimento, nela incluída o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é, talvez, uma das mais importantes questões, enfocada pela Psicologia histórico-cultural, relacionada à Educação.

Várias correntes psicológicas analisaram essa relação, mas nenhuma delas levou Vygotsky ao convencimento. Um grupo destas teorias via esses dois processos como independentes. O desenvolvimento era compreendido como um processo interno e a

aprendizagem como um processo externo. A aprendizagem só poderia ocorrer após o desenvolvimento.

*“A aprendizagem – diz Vygotsky – utiliza os resultados do desenvolvimento em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção.”* (Vygotsky, 1989, p. 103).

Esta abordagem compreende que a personalidade, valores, comportamentos, formas de pensar, potencial, enfim, as capacidades básicas do ser humano, já se encontram prontas no momento em que o indivíduo nasce, ou são potencialmente determinadas e dependem do amadurecimento do indivíduo para se manifestarem..

Dessa forma, são os fatores hereditários e maturacionais que definem a constituição do ser humano e o processo de conhecimento. Nesta abordagem, a Educação pouca influência pode exercer para modificar aquilo que é inato. A aprendizagem só se realiza, quando a criança já está madura. A educação pouco pode fazer, quando considera que o desempenho do aluno é produto de suas capacidades inatas. A capacidade intelectual da criança é subestimada, uma vez que, é seu talento, aptidão, maturidade que determinam seu sucesso ou, fracasso.

A teoria piagetiana participa deste grupo de teorias que vê a aprendizagem e o desenvolvimento como processos que nada têm a ver um com outro.

*Aprendizagem é desenvolvimento, é o que afirma um outro grupo de psicólogos. Para estes existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais.* (Vygotsky, 1989, p. 105)

James, um dos representantes deste grupo, explica o desenvolvimento, dizendo que ele, basicamente, na “formação de conexões reflexas”, a construção de hábitos ou

associações.

O terceiro grupo de teorias apresenta uma proposta que aproxima as propostas anteriores. Considera, inicialmente, a independência dos dois processos – desenvolvimento e aprendizagem – sendo a aprendizagem possibilitadora da aquisição de novas formas de comportamento, coincidindo, pois, com o desenvolvimento. Vygotsky cita a teoria de Koffka como exemplo desse terceiro grupo. Para Koffka, o que constitui o desenvolvimento mental da criança são dois processos conexos, mas de natureza diferente, condicionando-se reciprocamente: a maturação (dependente do desenvolvimento do sistema nervoso e a aprendizagem que é processo de desenvolvimento).

Analisando a teoria de Koffka, Vygotsky identifica três aspectos novos em relação às teorias que compõem os dois grupos anteriores. O primeiro deles, refere-se à conciliação das duas propostas anteriores. O segundo, diz respeito à interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem e o terceiro, reflete uma ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Vygotsky considera este último aspecto o mais importante, indicando que se deva examiná-lo mais atentamente, uma vez que ele remete ao problema da disciplina formal, ou seja, sobre como são vistos pelos psicólogos as influências de cada matéria de ensino no desenvolvimento mental geral da criança e o valor de cada uma delas para este desenvolvimento.

Para muitos psicólogos, cada matéria de ensino desenvolve determinada capacidade – de observação, memória, raciocínio, etc. –, e o aperfeiçoamento de todas as capacidades, em geral. Segundo este ponto de vista, entende Vygotsky que a escola deveria então ensinar as línguas clássicas, a história antiga, as matemáticas, porque são disciplinas de grande valor para o desenvolvimento mental geral. Contudo, afirma que

pesquisas realizadas têm demonstrado a inconsistência desta tese que *“uma forma particular de atividade tem muito pouco a ver com outras formas de atividade, ainda que estas sejam muito semelhantes à primeira”*. (Vygotsky, 1989, p. 107)

Para estas diferentes maneiras de focar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky apresenta um novo ponto de vista, no qual faz distinção entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. São dois fenômenos distintos, mas interdependentes, cada um tornando possível o outro. Os dois processos interagem dialeticamente e possibilitam a conversão de um no outro, ou seja, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem.

*Nossa hipótese – ele diz – estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro (...). Um segundo aspecto essencial é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo.* (Vygotsky, 1987, p. 95)

Disto, conclui-se que, sem aprendizagem não há desenvolvimento e vice-versa. Por outro lado, sem a presença de outros indivíduos não é possível a aprendizagem, porque o conhecimento passa, necessariamente, pela mediação do outro. A aprendizagem tem, assim, seu início, desde os primeiros dias de vida da criança. *“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.”* (Vygotsky, 1989, p. 102). Desde que nascem, as crianças relacionam-se com uma variedade de objetos, produzidos socialmente. Aprendem a comunicar-se com os demais; desenvolvem relações com os objetos auxiliadas pelos adultos ou por companheiros mais experientes; constroem conceitos que serão gradativamente reestruturados, até aproximarem-se da organização

conceitual de seu meio cultural. Este processo é aprendizagem e envolve mecanismos de funcionamento intelectual e do contexto sócio-cultural em que o indivíduo vive.

Vygotsky coloca, assim, a aprendizagem como um “*aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas*”. Isto significa que, mesmo existindo um percurso de desenvolvimento intelectual, a ativação dos processos internos de desenvolvimento é provocada pela aprendizagem, que não ocorreria, se não houvesse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural. A aprendizagem, portanto, não tem seu início, apenas, quando a criança ingressa na escola, mas ao iniciar seu processo de escolarização, ela já passou por uma série de experiências que não podem ser ignoradas.

Contudo, Vygotsky chama a atenção para o fato de que

*o curso da aprendizagem escolar da criança não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todas as áreas; o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado de determinada maneira e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se a impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar para a escola. (Vygotsky, 1991, p. 9)*

Não existe, pois, continuidade linear do processo de aprendizagem pré-escolar para o processo de aprendizagem escolar. Um outro aspecto a ressaltar é que, embora a aprendizagem pré-escolar e a aprendizagem que se efetiva no contexto escolar tenham um caráter social, elas constituem processos diferentes. Na aprendizagem pré-escolar, há uma assimilação espontânea, não voluntária, não sistematizada de conhecimentos. Quando a criança ingressa na escola, a aprendizagem deixa de ser espontânea, sistemática

para ser uma atividade educativa intencional, dando, assim “*um curso totalmente novo ao desenvolvimento da criança*”. (Vygotsky, 1991, p. 9)

Para esclarecer o citado, basta lembrar a aquisição da fala e da escrita pela criança. Para adquirir as competências para a fala, é suficiente que a criança conviva com outros seres de sua espécie. É, pois, a participação da criança na vida social o elemento básico para a constituição da fala e, isto é condição para todos os sujeitos. O mesmo não ocorre com a escrita. Como sabemos, nem todos os sujeitos dominam esta prática cultural, mesmo fazendo parte de uma sociedade letrada. Por ser um processo bastante complexo e, por envolver a elaboração de todo um sistema de representações simbólicas da realidade, para constituir-se, é necessário que o sujeito participe de processos de socialização específicos, ou seja, é necessário a mediação de outros sujeitos, a “*intervenção pedagógica intencional*”.

Ainda, referindo-se à relação da aprendizagem com o desenvolvimento, Vygotsky explica que

*a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, em absoluto proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade se pode começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranqüilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontroverso de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.* (Vygotsky, 1991, p. 10)

Isto significa que, para se ensinar a criança, é necessário se conheça o seu nível de desenvolvimento, ou seja aquelas capacidades intelectuais, aqueles processos, já consolidados (desenvolvimento real) e as suas possibilidades futuras (desenvolvimento potencial) que se tornarão desenvolvimento real, justamente, pela relação de ajuda, proporcionada pelo adulto em seu ambiente sócio-cultural com a criança.

Vygotsky diz que no processo de desenvolvimento não existe, apenas, um único nível, mas, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento, razão pela qual cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

### 3.2.1.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, na sua formulação mais conhecida, é *“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz”*. (Vygotsky, 1988, p. 137)

O nível de desenvolvimento real da criança corresponde ao desenvolvimento, conseguido como resultado de seu desenvolvimento e experiências prévias. Corresponde ao conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, sem precisar de ajuda; indica ciclos de desenvolvimento, já complexos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança, já construiu. O segundo nível de desenvolvimento – potencial – compreende o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar se, não obtiver ajuda de outras pessoas.

Vygotsky diz que, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, existem funções que ainda não estão maduras, mas, em processo de maturação, ou seja, estado embrionário. É a “zona de desenvolvimento

proximal”, que é criada pela aprendizagem. Vygotsky deixa, assim, explicitada a relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento bem como a importância da interação social para a conquista pela criança de um desempenho autônomo.

Conforme suas palavras:

*Postulamos que o que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal é um traço essencial de aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta um série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança. (Vygotsky, 1988. p. 138)*

A constatação de uma “Zona de Desenvolvimento Proximal” resulta da percepção de Vygotsky, quanto às diferenças entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real, mas que a nível de resolução de problemas, o desempenho era diferente.

Aplicando testes de inteligência nessas crianças, constata uma equiparação a nível de quociente intelectual, significando que ambas as crianças tinham condições de resolverem sozinhas os mesmos problemas. Ao interagir com elas, propondo exercícios mais complexos, além de suas capacidades de resolução independente, verifica que uma das crianças, com ajuda, consegue resolver os exercícios, indicando, com isso, uma idade mental superior à da outra que, sob as mesmas orientações, não conseguia solucionar os mesmos problemas, resolvidos pela primeira. Assim, embora as duas crianças tenham demonstrado nos testes um mesmo nível de desenvolvimento real, apresentavam uma Zona de Desenvolvimento Potencial diferente. Isto é, a criança que, com ajuda, conseguiu resolver os problemas apresentados a ela, possuía uma zona de desenvolvimento potencialmente mais ampla, bem como uma capacidade de desenvolvimento muito maior que a da outra criança que não alcançou os mesmos resultados.

Dessa forma, não podemos afirmar que todas as crianças têm um mesmo sistema funcional de aprendizagem. Ainda que, possam apresentar semelhanças, não podem, jamais, serem consideradas como idênticas. Não se pode considerar que as características históricas e sociais de cada momento e as condições e oportunidades que se colocam para cada criança sejam as mesmas, cada ambiente social oferece seus instrumentos de pensamento a cada criança, conseqüentemente, seus pensamentos terão estruturas diferentes.

Vygotsky entende que as diferenças apresentadas pelas crianças eram, em grande parte, conseqüências das diferenças no ambiente social em que viviam. Ambientes sociais diferentes promovem aprendizagens sociais diferentes e, estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento. Vygotsky explica que uma compreensão do conceito de ZDP exige que se reavalie o papel da imitação no aprendizado.

Como afirmam Coll, Palácios e Marchesi (1996), assim como Piaget e Wallon, Vygotsky considera como “*processo germinal da aprendizagem humana*”, a imitação, contudo, considera de forma bem diferenciada da forma como vêem estes pensadores.

Ambos

*fixam-se fundamentalmente no processo psicológico interno e individual (somente afeta a criança) da imitação, enquanto Vygotsky vê na imitação humana uma nova “construção a dois”, entre essa capacidade imitativa prévia da criança e seu uso inteligente e educativo pelo adulto, na Zona de Desenvolvimento Proximal. O adulto empresta à criança, através desse processo imitativo, autênticas funções psicológicas superiores externas.* (grifos dos autores) (Coll, Palacios e Marchesi, 1996, p. 96)

Diferentemente, pois, da psicologia clássica que não considerava a atividade imitativa da criança como indicativa de seu nível de desenvolvimento mental, sendo a imitação e a aprendizagem consideradas como processos mecânicos, Vygotsky demonstra

que a imitação só é possível, quando aquilo que vai ser imitado está no nível de desenvolvimento da pessoa.

A imitação é, assim, o mecanismo que está por trás do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, presente no processo de desenvolvimento. É a capacidade imitativa da criança que torna possível o surgimento da Zona de Desenvolvimento Proximal.

O animal, conforme comprovou Köler, também, possui esta capacidade imitativa de ações, tal qual as crianças. A criança, contudo, *“é capaz de imitar muitas ações que caem dentro de sua atual potência física de ação, mas graças ao caráter representacional destas ações – não acessível funcionalmente e graças ao fato de que a criança está inserida em uma atividade coletiva guiada pelos adultos, vão além desse potencial”*. (Coll, Palácio e Marchesi, 1996, p. 97)

É o caráter social da imitação que permite a criança superar o nível apresentado pelos macacos. A criança não apenas, simplesmente, copia um modelo apresentado pelo adulto, porque o processo de mediação permite que ela faça uso das funções superiores, mesmo que, a princípio, não as conheça: as funções *“socializadas”*, *“apresentadas através da Zona de Desenvolvimento Proximal”*.

Face ao processo de mediação, o adulto compartilha com a criança suas funções tanto as naturais como as superiores: *“atenção, memória, sua criatividade e estratégias, seus instrumentos físicos e psicológicos”*, o que torna possível à criança não apenas imitar os objetos e as situações concretamente, mas representá-las na sua mente. Assim, auxiliada pelo adulto, a imitação torna-se uma atividade cada vez mais consciente, determinada pelo mundo por ela vivenciado, a princípio, como um todo indiscriminado, de forma sincrética. Esse sincretismo, é explicado por Coll, Palacios e Marchesi ( 1996)

como

*expressão da possibilidade que a imitação dá à criança de situar-se em um universo de atividade de um nível organizativo superior e que ali onde a criança não chega, o adulto completa a atividade proposta com seus recursos e estabelece distinções. No lugar onde a criança só vê situações ou apresentações concretas de objetos concretos o adulto faz-lhe ver representações e símbolos. (Coll, Palacios e Marchesi, 1996, p. 97)*

A imitação é, assim, para Vygotsky, o primeiro mecanismo presente na ontogênese, propiciador do desenvolvimento da criança. Podemos dizer, então, que é a imitação que transforma o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, graças à aprendizagem suscitada nos processos evolutivos pela interação social, isto é, graças a esta característica básica da aprendizagem ativa: a de ser social. A discussão de Vygotsky sobre o papel da imitação no desenvolvimento da criança, na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal, remete-nos à questão da brincadeira.

Segundo Vygotsky, através da brincadeira, a criança satisfaz determinadas necessidades. Ignorar isso – afirma – significa ter uma “visão intelectualista pedante” da atividade de brincar. Numa palestra proferida no Lenin-Grand Pedagogical Institute, em 1933, ele se refere à importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança, afirmando que

*na brincadeira, a criança, sempre está acima de sua idade média, acima do seu comportamento costumeiro; na brincadeira ela é como se estivesse num nível mais alto acima de si mesma. A brincadeira contém, de forma condensada, como no foco de uma lente de aumento, todas as tendências de desenvolvimento. A criança na brincadeira, como que tenta realizar um salto acima do nível do seu comportamento comum. (In Valsiner, 1994, p. 68)*

É elucidativa a fala de Vygotsky, quanto ao papel do brinquedo no desenvolvimento da criança e, quanto ao erro de considerá-lo como uma atividade que apenas é prazerosa para a criança.

Como ele nos explica, existem muitas atividades que não são brincadeiras e, que proporcionam um prazer intenso, como, também, existem alguns jogos, principalmente, aqueles cujos resultados não são favoráveis à criança, que em vez de causar alegria, constituem-se numa experiência pouco agradável. Para Vygotsky, portanto, o prazer não pode ser considerado “*como uma característica definidora do brinquedo, porque ele preenche as necessidades da criança incluindo tudo que é motivo para a ação*”. (Vygotsky, 1991, p. 104)

Criticando a postura de muitos teóricos que não consideram a influência do brinquedo no desenvolvimento, ignorando, assim, as necessidades das crianças, Vygotsky enfatiza a relação brinquedo – necessidades da criança e dirá que:

*Freqüentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.* (Vygotsky, 1991, p. 105-106)

Na criança pequena, a tendência é desejar satisfazer as necessidades no momento em que elas surgem. Nas crianças em idade pré-escolar, surgem necessidades que não podem ser satisfeitas de imediato. A criança, para tentar satisfazê-las, muda sua conduta, envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário e neste, os desejos irrealizáveis tornam-se realizáveis. O mundo imaginário é o que Vygotsky caracteriza como brinquedo. Cria-se, assim, um novo processo psicológico, especificamente, uma atividade humana

consciente que tem sua origem na ação.

O brinquedo, para Vygotsky, constitui-se, assim numa atividade importante para o desenvolvimento da criança. Ele

*fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações evolutivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (Vygotsky, 1991, p. 117)*

Vygotsky, portanto, não considera toda atividade lúdica como desencadeadora de desenvolvimento, mas somente aquelas as brincadeiras que desencadeiam uma situação imaginária e que submetem o sujeito às regras, as que possibilitam a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Como ele explica: *“Esta estrita subordinação às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança.”* (Vygotsky, 1991. p. 117)

A brincadeira tem, em Vygotsky, uma função extremamente significativa no desenvolvimento da criança e exige que seja valorizada e estimulada, já, que ela também é responsável pela criação de ZDP. Vygotsky ao relacionar a aprendizagem ao desenvolvimento, e criar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, determina para a Educação, tanto a que se processa formalmente, quanto para aquela que se dá na família e nos demais grupos sociais, uma nova prática educativa. Prática educativa que possibilite à criança desenvolver-se como ser humano crítico, consciente, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa, onde cada um desenvolva sua individualidade, mas, também, o compromisso com o coletivo, com a produção do conhecimento como um bem de todo o homem e não, apenas, de alguns poucos privilegiados.

Vygotsky aponta-nos, assim, a necessidade de uma revolução na Educação, principalmente, na formal, uma vez que esta é promotora do desenvolvimento humano. Isto implica que se reveja os espaços educativos, em particular, o da educação escolar, porque a escola é, segundo, Vygotsky, o local mais adequado para a apropriação dos instrumentos culturais indispensáveis para a formação de abstrações e generalizações mais amplas, acerca da realidade objetiva.

De acordo com Vygotsky, como vimos, a criança, pela Educação tem seus processos básicos, biologicamente determinados, transformados em processos psicológicos superiores. Ela interfere nas funções elementares – memorização, atenção, percepção, etc. – para superá-las, fazendo com que a criança avance no seu desenvolvimento. *“Em todo o procedimento metodológico – diz Vygotsky – deve haver sempre um elemento de contradição, de superação interna, não se pode ignorar que na educação a passagem das formas primitivas de comportamento às culturais signifique uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento infantil.”* (Vygotsky, 1995, p. 309)

Isto significa uma outra organização dos espaços educativos, uma vez que o conhecimento a ser "distribuído" tem que contribuir para que a criança desenvolva sua capacidade de pensar, de auto-regular-se. Ou seja, os instrumentos culturais apropriados pela criança – a linguagem, o cálculo, etc. – devem permitir que ela liberte-se do domínio de sua conduta pelos estímulos concretos e imediatos do ambiente para atingir as capacidades auto-reguladas, que funcionam como

*um constructo organizacional central tanto ao desenvolvimento cognitivo, quanto ao desenvolvimento social. Os avanços cognitivos nos anos escolares, por exemplo, são marcados por um crescente "controle executivo". (Stenberg, 1984) e por processos perceptivos auto-reguladores da atenção e da memória. No âmbito social, a disciplina bem-sucedida e a socialização são medidas pela capacidade da criança de se auto-regular de uma forma socialmente apropriada na ausência relativa da*

*supervisão de um adulto ou de outras estruturas de apoio externo". (Díaz, Meal e Willians, 1996, p. 124)*

O desenvolvimento das capacidades auto-reguladoras implica que se revejam as relações entre a criança e o adulto, uma vez que são estas relações responsáveis pelo desenvolvimento. A auto-regulação como sabemos pode ser facilitada ou dificultada em função do tipo de interação que a criança é submetida.

Na escola que se fundamenta nos princípios da psicologia vygotskyana, as interações sociais que facilitam a auto-regulação são aquelas em que alunos e professores interagem como sujeitos sociais, como parceiros, ambos em busca do alcance dos objetivos, dos interesses e necessidades dos alunos. Nesta escola, predomina o diálogo, a troca, a cooperação, a confiança, a atividade conjunta. Nesta escola, portanto, não existe espaço para métodos passivos para a atividade individualizada, para a memorização de conteúdos, "*para formas de discurso nos quais os estudantes geralmente sentam-se, lêem textos, preenchem folhas de trabalho e fazem testes*". (Moll, 1996, p. 12)

Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem deixa de ser, assim, um assunto de responsabilidade unicamente do aluno (um processo solitário) para constituir-se num empreendimento coletivo, portanto, um processo solidário, (cooperativo). Assim, aprender inclui sempre a presença do outro; por isso, falar em aprendizagem requer que se fale, também, na questão do ensino. Como o próprio Vygotsky descreve, a aprendizagem não ocorre apenas pela interação do indivíduo com o seu meio, mas depende da relação interpessoal. Aprender implica, portanto, na presença daquele que ensina e da relação entre ambos.

Por isso, Vygotsky critica as práticas espontaneistas que abdicam da intervenção do adulto, porque estas não auxiliam a criança a evoluir de um funcionamento

cognitivo e um comportamento que inicialmente são regulados externamente, para um funcionamento e comportamento auto-regulados.

Sem a atividade cooperativa da criança com as demais pessoas, portanto, não é possível a aquisição de uma conduta autônoma, independente. A auto-regulação, ou seja, *"a capacidade da criança para, interiormente, planejar, guiar e monitorar seu próprio comportamento, adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis"*. (Díaz et alii, 1996) tem, pois, suas origens no social. A origem social da auto-regulação é esclarecida nos estudos realizados sobre estratégias de ensino, inspiradas no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, por Díaz, Neal e Amaya Williams (1996). Nestes estudos, são apontados três fatores principais que devem ser levados em conta nas estratégias de ensino.

*Primeiro, a atividade cognitiva ou de resolução de problemas da criança é inicialmente regulada socialmente pelo adulto em um processo de interação conjunta. Segundo, a tomada do papel regulatório pela criança, quando bem sucedida envolve a redefinição ativa da situação – problema em termos objetivos e da perspectiva do adulto, com um aumento gradual na responsabilidade assumida pela criança sobre a tarefa executada: Terceiro, o processo de passagem da regulação externa até a auto-regulação, da resolução conjunta de problemas até à resolução independente, não acontece de forma automática ou por acaso, mas envolve o adulto em interações de ensino, muito específicos.* (Díaz, Neal e Williams, 1996)

Em síntese, pelo que vimos até agora, podemos dizer que as crianças desenvolvem suas capacidades individuais na Zona de Desenvolvimento Proximal, transitando da regulação social à auto-regulação e que para chegarem a dispensar ajuda externa ao seu desempenho, dependem do professor, ou de seus colegas mais competentes. Assim, para que o avanço a níveis mais elevados de desenvolvimento sejam atingidos, é necessário, pois, uma outra concepção de ensino que se contraponha à compreensão de ensino como uma prática exclusiva do professor, dirigida para a memorização de

conteúdos. Uma prática, portanto, que não contempla a atividade coletiva na qual a cooperação, se constitui em elemento fundamental.

Ensinar, na concepção de Vygotsky, é um processo interativo que envolve: o aluno (sujeito da aprendizagem); o objeto (conteúdo da aprendizagem); e o professor (responsável pela aproximação aluno - conhecimento). Nesta concepção de ensino, portanto, os alunos são considerados não como *"um recipiente vazio que o mestre enche com o vinho e a água de suas lições"* (Vygotsky, 1991, p,159), mas como um ser que possui conhecimentos constituídos nos contextos pré-escolares, que possibilitam, em sala de aula, a troca de noções, confrontos, conflitos, e servem, portanto, de ponto de partida para a apropriação de novos conteúdos. Esta articulação de novos conteúdos com os conhecimentos que o aluno, já possui, é possível graças à sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. *"O aluno – afirma Vygotsky – se educa a si mesmo. O que educa os alunos são o que eles mesmos realizam e não o que recebem; os alunos se modificam unicamente através de sua própria iniciativa."* (Vygotsky, 1991, p. 116). O professor, também, é um participante ativo do processo ensino-aprendizagem. No papel de mediador, dirige sua ação didaticamente no sentido não de ensinar habilidades específicas, mas em ensinar os alunos a apropriarem-se de novos conhecimentos. *"O mestre é somente o organizador do meio educativo social, regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno"... Assim como qualquer outro trabalho, o do mestre tem um duplo caráter: é o organizador e um condutor do processo educativo."* (Vygotsky, 1991, p. 159)

Professores e alunos, pois, desempenham um papel diferente da prática pedagógica presente nas escolas tradicionais. Ambos são sujeitos ativos e não reativos. A aprendizagem, fruto do trabalho cooperativo, modificará não, apenas, os conhecimentos

que o aluno possui, mas, também, modificará suas capacidades de ação, seu pensamento. O ensino se pautará na colaboração, na cooperação entre professor e aluno e, este, num processo pessoal de aprendizagem, construirá o conhecimento ampliando, assim, seu nível de desenvolvimento.

Fica bastante evidente, pois, que a construção do conhecimento, depende da atividade coletiva, ou seja, da ajuda daqueles que, já se encontram culturalmente mais evoluídos para com aqueles que se encontram num nível mais inferior, a fim de que possam alcançar um nível superior e culturalmente relevante. Conforme Coll (1996), o professor interfere, assim, na elaboração de representações pessoais sobre os diferentes saberes" e se não o faz, não garante que o aluno venha a possuir aqueles conhecimentos que são necessários para fazer parte de uma cultura.

Se a interação entre professor e aluno é de fundamental importância para atribuição de significados aos conhecimentos que estão sendo apropriados, não se pode ignorar o alerta de Vygotsky para a importância das relações entre os próprios alunos para "*a elaboração dessas representações*". A importância da interação entre as crianças tem sido demonstrada em pesquisas, cujos resultados indicam que, quando as crianças trabalham, em grupos, sob a orientação do professor, elas apreendem significados, comportamentos, o que indica a necessidade de se promover em sala de aula situações em que as crianças interajam entre si.

Tudge chama a atenção para o fato de que "*mesmo que as pesquisas tenham demonstrado que a interação com um parceiro mais competente é benéfica para o desenvolvimento. É necessário considerar a natureza da relação entre parceiros mais ou menos competentes, nesse tipo de interação*". (Tudge, 1996, p. 155)

Ele aponta, ainda, com base nas suas pesquisas alguns elementos que tornam

eficiente a interação entre parceiros, dentre esses elementos, a necessidade das crianças trabalharem no sentido de alcançarem objetivos comuns. Também, influenciam as circunstâncias em que as crianças são levadas a trabalharem em grupo. Dependendo das circunstâncias – afirma – as crianças podem ser levadas tanto a um desenvolvimento, quanto a uma regressão.

Estas considerações indicam que a colaboração entre pares, não se resume em solicitar que as crianças trabalhem juntas na solução de um problema, ou de aproximar um companheiro mais competente a outro menos competente. Se as crianças não estiverem interessadas, auto-confiantes, se não percebem a praticidade, das ações que estão desenvolvendo, enfim, se não compartilham do objetivo em resolvê-las, pouco efetiva será a interação entre os pares, ou seja, a atividade a ser desenvolvida tem que ser significativa para as crianças.

Davis (1989), um estudioso da psicologia histórico-cultural, considera que uma atividade é significativa, quando leva em conta o conhecimento da criança, construído no ambiente sociocultural e em interação com o adulto e com os outros seus iguais, antes de ingressar na escola.

Recordemos, aqui, o entendimento de Vygotsky de que a aprendizagem tem início desde o instante em que a criança nasce. Portanto, antes de chegar à escola, ela já adquiriu, através de suas experiências de vida, conhecimentos, noções que, por serem fragmentadas, devem ser enriquecidas com o conhecimento escolar para uma compreensão articulada da realidade.

Trata-se, pois, de se considerar no ensino, a realidade concreta do aluno, a sua referência de vida, adquirida no seu grupo social, como ponto de partida para construção de novos significados. Esta articulação entre os conhecimentos novos com a realidade

motivará o aluno para o processo de ensino-aprendizagem, porque mostra que os conhecimentos que estão sendo aprendidos, têm uma funcionalidade. A significatividade dos conteúdos está, pois, relacionada à percepção de que o que está aprendendo – conteúdos, valores, habilidades, atividades, etc., – podem ser usados na compreensão e resolução de situações e problemas da realidade concreta. Uma aprendizagem significativa deve, pois, partir sempre do "conhecimento vivido", como chamou Vygotsky. Para isso, *"deve-se ir além das paredes da sala de aula, além dos verbalismos vazios."* (Cfe. Moll, 1996, p. 12)

Ao considerarmos a importância dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, lembremos as idéias de Vygotsky a respeito das relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Para isso, apresentaremos, então, em seguida, algumas das idéias que permitem compreender como estas relações se constituem no âmbito escolar.

### 3.2.2 A Formação de Conceitos

Como todas as funções psicológicas superiores, também, os conceitos surgem e se desenvolvem na relação do indivíduo com a realidade.

No processo de interação com o mundo físico e social do qual passa a fazer parte, a criança, pela atividade – observando, experimentando, imitando – constrói uma série de aprendizados que lhe possibilitam fazer a leitura desse mundo, ordená-lo em categorias (conceitos).

Para investigar como os conceitos se formaram, Vygotsky faz uso do mesmo

método usado por um de seus colaboradores, L. S. Sakharov, denominado de método da "estimulação dupla": *"dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito observado; um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade"*. (Vygotsky, 1989, p. 49). Os dois conjuntos de estímulos interatuam entre si (as características dos objetos e as palavras sem sentido) *"possuindo cada conjunto uma função diferente em relação ao comportamento do sujeito submetido à prova"*. (Vygotsky, 1934, p. 127)

Entendia Vygotsky que a forma como os sujeitos enfrentassem a tarefa, era indicativo de como entravam em contato as duas funções – verbal e não verbal – formando um sistema funcional. A tarefa permitia "desenvolver" e destacar a dinâmica da resolução de problemas desde a primeira aproximação até a solução final. A maneira como o sujeito manipulasse os blocos nos diferentes estágios do problema e suas respostas às correções funcionariam como indícios de seu nível de pensamento conceitual. As investigações do processo de formação de conceitos foram realizadas com crianças, adolescentes e adultos e demonstraram que "o desenvolvimento dos processos que, finalmente, resultam na formação de conceitos, iniciam sua formação na fase mais precoce da infância, mas é, somente, na adolescência que se constitui o verdadeiro nível conceitual de resolução de problemas. Antes dessa fase de desenvolvimento, o que existem são os "equivalentes funcionais", cujas funções são semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros.

Na formação de conceitos, estão envolvidas todas as funções intelectuais básicas – a atenção, a formação de imagens, a associação, etc. –, mas é o uso do signo, ou palavra, o determinante central, sua causa geradora. Explica-nos, ainda que não é suficiente a existência de um problema para o surgimento do pensamento conceitual. É necessário a ação do meio ambiente como estimulador do intelecto do sujeito, para levá-lo

a desenvolver seu raciocínio em direção a estágios mais elevados.

*Mas – diz ele – a influência cultural, por si só não é suficiente para explicar o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos. É necessário que se investigue e se compreenda as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento e se considere a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio" (Vygotsky, 1989, p. 51)*

Nesse período – da criança até a fase da puberdade – Vygotsky encontrou nessa trajetória até a formação de conceitos, três fases básicas, compreendendo cada uma delas vários estágios. A primeira fase caracteriza-se pelo agrupamento de objetos, um amontoado desorganizado dos objetos, sem qualquer fundamento. Há nessa fase, a primazia de critérios "subjetivos", sendo o significado das palavras "*um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*". A criança, levada por uma impressão racional, mistura os mais diferentes objetos em uma imagem desarticulada. Devido ao pensamento sincrético, essa imagem não é estável.

Nesta primeira fase, aparecem três estágios diferentes. O primeiro estágio é, segundo ele, uma manifestação do estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento. A criança cria ao acaso, colocando cada objeto no grupo, apenas por suposição. Quando se diz a ela que a suposição é incorreta, a criança o substitui por outro.

O segundo estágio caracteriza-se pela formação de um grupo, tendo como base a posição espacial dos objetos, isto é, "*por uma organização do campo visual da criança puramente sincrética*". (Vygotsky, 1989, p. 52). No terceiro estágio, a criança organiza o grupo com elementos de grupos diferentes, formados anteriormente por ela com base na posição espacial dos objetos (segundo estágio). Esses elementos recombinados formam uma "coerência incoerente", – a mesma dos primeiros amontoados –, porque entre eles não

existe nenhum elo.

A segunda fase da trajetória da formação de conceitos – a mais importante – abrange uma série de mudanças num tipo de pensamento que Vygotsky denominou de "pensamento por complexos". Nessa fase, os objetos não são agrupados com base nas impressões subjetivas da criança, mas também, porque entre eles existem de fato relações. Trata-se, pois, de um nível muito mais elevado. Por isso, os agrupamentos complexos, diferentemente dos agrupamentos sincréticos, podem ser usados como equivalentes funcionais dos conceitos, porque refletem alguns traços em comum. Os vínculos existentes entre os membros de um agrupamento complexo são concretos e reais, explica Vygotsky. Neste tipo de agrupamento, uma das estratégias mais utilizada é a "coleção", sendo que cada peça da coleção é um complemento do outro.

Uma outra estratégia é o "complexo em cadeia", no qual as peças selecionadas compartilham algum traço, como por exemplo, se a primeira peça é roxa e redonda, a segunda é roxa e triangular, a terceira triangular e verde, etc. Neste tipo de agrupamento complexo – em cadeia – é evidente a diferença entre agrupamentos pré-conceituais e conceituais. Não existe entre os atributos das peças escolhidas as hierarquias nas relações, todos são funcionalmente iguais e qualquer uma delas pode constituir-se na base da seleção. Vygotsky explica que este tipo de agrupamento é muito empregado na experiência cotidiana com os objetos domésticos, colocando juntos, por exemplo, vasos e plantas, cadeira e sofá. O agrupamento por complexo, também ocorre, quando dizemos que todos os membros de uma família são os Silva, ou os Ferreira.

Um outro tipo de agrupamento complexo são os "conceitos potenciais". Enquanto o agrupamento complexo é a forma pré-conceitual da generalização, os "conceitos potenciais" são os que contém a função principal da abstração. A criança

pequena, para ser capaz de formar uma representação generalizada de um conjunto de blocos tem, por exemplo, que fazer a distinção entre atributos essenciais e não essenciais. São os conceitos potenciais que tornam possível esta operação e eles se desenvolvem a partir da abstração por separação que pode ser aprendida até por crianças muito pequenas. Uma abstração por separação, na sua forma mais simples, constitui-se como um pouco mais que um produto da formação de hábitos. Este tipo de abstração, contudo, não é suficiente para a resolução conceitual de problemas. Uma solução se converte numa abstração conceitual, quando é complementada com uma generalização. Isto só é possível depois que a criança tenha chegado à forma mais avançada de raciocínio por complexos. Esta é a forma de raciocínio a que ele denomina de pseudoconceito.

O pseudoconceito é o equivalente funcional, por excelência, do conceito. Ele funciona em grande medida como um conceito, mesmo conservando sua subestrutura de "complexo" e, por isso, ele é uma espécie de fronteira entre o pensamento lógico e o pré-lógico.

Uma característica importante do pseudoconceito é que ele é, funcionalmente, tão parecido com os conceitos verdadeiros que os adultos não notam a diferença.

*Os complexos de pensamento" podem aparecer como conceitos escondendo sua verdadeira subestrutura. O uso das mesmas palavras e a compreensão que comportam podem corresponder tão somente a um nível superficial de compreensão funcional enquanto que as subestruturas intelectuais subjacentes dos interlocutores podem permanecer alheias umas as outras. (Kozulin, 1994, p. 16)*

A semelhança fenotípica entre as "generalizações conceituais e pseudoconceituais" são extremamente importantes para o desenvolvimento dos conceitos da criança. Esta semelhança auxilia a criança a chegar aos conceitos dos adultos. A criança, pois, emprega as generalizações conceituais antes de se conscientizar das

operações em questão. Nas palavras de Vygotsky: *"O conceito em si" e o conceito "para outros" se desenvolvem na criança antes que o conceito "para mim"*. (In Kozulin, 1994, p. 160). Isto é possível, porque na interação com os adultos, as crianças recebem a aprovação, quando fazem pseudogeneralizações conceituais.

Vygotsky considera este fenômeno relacionado ao problema da natureza construtiva da consciência humana.

*Só nos conscientizamos de nossas operações cognitivas somente depois de praticarmos com operações fenotipicamente similares aprovadas pelos outros. A criança não é dotada de formas de raciocínio conceitual: as desenvolve a partir de outras formas que aos outros parecem conceituais mas que ela não entende como tais. O raciocínio da criança se constrói "de fora" mediante a coincidência necessária entre as suas representações e as do adulto. A consciência humana, aparece, por conseguinte, como uma construção social.* (In Kozulin, 1994, p. 160)

Podemos concluir que, sendo os pseudoconceitos coincidentes, quanto ao conteúdo com os conceitos do adulto, não é possível à criança perceber a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos. Portanto, ela opera com conceitos sem ter consciência clara das operações envolvidas na prática do pensamento conceitual.

As constatações de Vygotsky, acerca da formação dos conceitos pelas crianças, levaram-no a concentrar sua atenção naqueles conceitos que são construídos pela influência da escolarização, ou seja, os conceitos científicos.

Vygotsky dirige seus estudos no sentido de saber *"o que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhes são ensinados na escola e qual a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança"*. (Vygotsky, 1989, p. 71)

A psicologia infantil contemporânea, já havia dado respostas a essas perguntas,

mas Vygotsky não as aceita, porque esta nega o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos. Afirma que *estes "eram absorvidos já prontos, mediante um processo de compreensão e assimilação"*. (idem)

Segundo pensa Vygotsky, os conceitos não são adquiridos em definitivo, uma vez para sempre, mas eles evoluem. A medida que a criança desenvolve sua inteligência e novas generalizações vão surgindo, vão alcançando um nível cada vez mais elevado, até chegarem a formação dos verdadeiros conceitos.

Vygotsky contrapõe-se à compreensão de que não havia nenhuma diferença entre o processo de desenvolvimento dos conceitos, formados pela criança na sua experiência cotidiana e o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, produtos do ensino formal. Para ele, conceitos cotidianos diferem dos conceitos científicos, quanto ao desenvolvimento e funcionamento contudo, estão em interação constante.

A diferença, apontada por Vygotsky, tem como fundamento a compreensão de que as condições internas e externas são diferentes, uma vez que dependem ou do aprendizado em sala de aula, ou da experiência da criança. E, ainda, são diferentes os motivos que dirigem a formação dos dois tipos de conceitos. Os problemas que a mente enfrenta, quando assimila os conceitos na escola diferem daqueles construídos pela criança sem ajuda, ou seja, fazendo uso de seus próprios recursos.

*Acreditamos – explica Vygotsky - que os dois processos – o de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e o dos conceitos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: a do desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é, essencialmente, um processo unitário, e não um conflito entre as formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (Vygotsky, 1989, p. 74)*

Os conceitos cotidianos são construídos no dia-a-dia da criança através de suas

experiências, na atividade prática, na interação com o outro enquanto os conceitos científicos dependem do ensino formal. Uma das características básicas dos conceitos científicos é que eles se organizam hierarquicamente num sistema de inter-relações conceituais. Sendo um conceito uma generalização, o conceito científico é uma relação de generalizações.

Dessa maneira, enquanto nos conceitos cotidianos estão intimamente ligados as palavras aos objetos, nos conceitos científicos as palavras estão relacionadas com outras palavras.

Um dos estudos realizados tendo por base a distinção entre os conceitos científicos e os cotidianos, citados por Vygotsky é o de sua colaboradora Josefina Shif. Utilizando o mesmo material usado na análise dos conceitos reais (científicos) por Vygotsky, Josefina investigou, sob a sua orientação, a compreensão que crianças de sete a dez anos tinham sobre as relações causais (porque) e adversativas (porém, ainda que). As crianças eram solicitadas a completarem orações cujo conteúdo pertencia a situações cotidianas (por exemplo, a criança caiu da bicicleta porque...) ou tratava de temas de ciências sociais, aprendidos na escola. Também, foram usadas entrevistas clínicas de estilo piagetiano, para verificar se a criança entendia o material. O resultado mais importante deste estudo foi a conclusão de que os conceitos científicos se desenvolvem com mais rapidez, superando os conceitos espontâneos, cotidianos.

Segundo observações de Vygotsky, as crianças respondiam muito melhor as perguntas relativas a conceitos aprendidos na escola que às relativas a conceitos adquiridos espontaneamente na sua vida cotidiana. Isto ocorre, porque a criança para resolver os problemas faz uso da ajuda do adulto (do professor). A explicação, as informações, os questionamentos, a correção do aluno pelo professor, possibilitaram a formação dos

conceitos que depois foram usados independentemente. As crianças que se encontravam no segundo ano ( $\pm 8$  anos de idade) tiveram um comportamento diferente com relação às frases que continham a palavra "embora". Nestas predominaram os conceitos cotidianos, porque as crianças não haviam ainda dominado as relações adversativas. Nessa idade, a criança aprende a usar conscientemente as relações causais.

Quando a criança atinge o quarto ano, atinge, também, um rápido progresso na solução dos problemas que envolvem os conceitos cotidianos. As crianças completam as frases com "porque" corretamente, na mesma frequência na esfera dos conceitos científicos e na esfera dos cotidianos. *"Isso – explica Vygotsky – vem confirmar a nossa hipótese de que o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma."* (Vygotsky, 1989, p. 92). No quarto ano, Vygotsky observa, ainda, que os conceitos científicos e os cotidianos se relacionam na categoria adversativa de forma semelhante as relações na categoria causal no segundo ano. Isto quer dizer que os conceitos cotidianos podem avançar no estágio seguinte do desenvolvimento até alcançarem os conceitos científicos.

*Acreditamos – diz Vygotsky – que nossos dados confirmam a hipótese de que, desde o início, os conceitos científicos e espontâneos da criança – por exemplo, os conceitos de "exploração" e de "irmão" – se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar. Esse é o ponto fundamental da nossa hipótese.* (Vygotsky, 1989, p. 93)

Observa Vygotsky que, em cada momento do desenvolvimento, parece existir uma proporção entre os conceitos científicos e cotidianos. Segundo ele explica,

*os conceitos científicos aportam sistematicidade, consciência e organização hierárquica ao pensamento da criança, porém, carecem da riqueza de conexões com o mundo diário característica dos conceitos cotidianos. Correm o risco de caírem em fórmulas verbais vazias aplicáveis somente a uma estreita margem de temas aprendidos na escola... Em troca os conceitos cotidianos são ricos em experiências, porém, carecem de sistema e estão ligados a contextos concretos da vida diária. (Vygotsky, 1989, p. 75)*

Os conceitos cotidianos são muito limitados, impedindo que a criança seja capaz de responder corretamente a perguntas do tipo "*Quem é o filho de meu pai que não é meu irmão?*", afirma Vygotsky. Por isso, para que se produza o desenvolvimento do pensamento infantil é preciso, pois, que os conceitos científicos que progridem de cima para baixo, desde as generalizações vazias a coisas concretas, interajam com os conceitos cotidianos que progridem de baixo para cima para uma maior sistematicidade.

Conforme palavras de Vygotsky

*Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (cotidianos) da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude "mediada" em relação ao seu objeto. (Vygotsky, 1989, p. 93)*

Vygotsky, portanto, vê como necessário o estudo dos conceitos científicos (artificiais) articulados com os conceitos reais da criança. Na sua concepção, pois, um estudo completo dos conceitos científicos implica em considerar como se adquirem os conceitos reais (cotidianos). Cabe, assim, à escola, através da instrução escolar prover a inter-relação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, em função de que somente através dessa articulação a criança constrói os significados num nível superior de complexidade, adquirindo assim, competência para compreender e agir no mundo de forma consciente e voluntária.

Como os conceitos não são simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimilam com a ajuda da memória, nem tampouco um hábito mental automático, mas como diz Vygotsky "*um autêntico e completo ato do pensamento*" – não podem ser construídos com uma simples aprendizagem. Portanto, o ensino direto dos conceitos resultará apenas na assimilação irrefletida de palavras, um simples verbalismo; a criança não adquire conceitos e sim palavras; usa mais a memória que o pensamento e não consegue empregar com sentido os conhecimentos assimilados. Na sua essência – diz Vygotsky – "*este procedimento de ensino dos conceitos é um defeito fundamental do método verbal de ensino, puramente escolástico, que todos condenam. Este método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e insignificantes*". (Vygotsky, 1991, p. 184)

Cabe, então, ao professor, criar situações de aprendizagem cooperativa que possibilitem aos alunos intercambiarem os conhecimentos prévios (conceitos espontâneos) com os conhecimento formais (científicos) para que estes conhecimentos novos tenham sentido. Ao adequar o novo conhecimento aos conhecimentos e capacidades prévias dos alunos, o professor estará fomentando neles o interesse pelo que aprendem. É, portanto, a apropriação dos conceitos científicos dependente da instrução escolar que se processa pela atividade coletiva, tendo o professor como mediador. Esta mediação só é possível graças à linguagem que acompanha a atividade.

A linguagem, como vimos, interfere na formação e no funcionamento de todos os processos psíquicos e tem implicações básicas com o pensamento. Assim sendo, as considerações de Vygotsky sobre a relação da linguagem e pensamento levantam uma questão fundamental para a escola: se a realização dos processos mentais mais elaborados estão ligados à dimensão simbólica da linguagem, é necessário, então a aquisição e o

domínio cada vez mais amplo desta. Entre as formas de linguagem a que apresenta maior complexidade de acordo com Vygotsky é a linguagem escrita. Embora, ele não tenha se aprofundado no estudo deste tema, as poucas considerações realizadas merecem da parte dos educadores uma atenção especial. Por isso, dedicar-nos-emos agora, à apreensão de algumas dessas idéias, principalmente, as que se referem à pré-história da escrita.

### 3.2.3 Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Vygotsky considera a linguagem escrita como uma das formas mais complexas da linguagem, uma vez que se trata de uma designação de segunda ordem, ou seja, os símbolos escritos representam os símbolos verbais, o que exige um trabalho intelectual muito mais elaborado.

*A linguagem escrita – afirma Vygotsky – para desenvolver-se exige um alto nível de abstração até mesmo, quando se trata de um desenvolvimento mínimo. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. ( Vygotsky, 1989, p. 85)*

Um outro fato, apontado por Vygotsky, relacionado à complexidade da língua, é a ausência de interlocutor, uma situação ainda desconhecida para a criança o que provoca uma falta de motivação, quanto à sua aprendizagem. Quando a criança desenvolve a conversação, todo o momento em que se expressa, é guiada pela sua comunicação com os interlocutores. Ou seja, os motivos dos interlocutores direcionam a comunicação da criança, já que os desejos e as necessidades são expressos na fala. Já, na linguagem escrita,

*“os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real”.* (idem)

Estas e outras dificuldades da linguagem escrita são indicativos do porquê a criança tem dificuldades para aprendê-la, quando ingressa na escola. Para tornar mais difícil o acesso da criança à escrita, a escola ignora que a criança, ainda, não desenvolveu a habilidade para a atividade abstrata, deliberada e, assim mesmo, dá começo a ensiná-la. Ou seja, as funções necessárias para a aprendizagem da escrita, ainda, não amadureceram, mas a criança é submetida ao processo de alfabetização.

Esta situação, conforme observa Vygotsky, não acontece apenas na linguagem escrita, mas, também, na aritmética, na gramática e nas ciências naturais. Com relação à gramática, Vygotsky entende que ela é fundamental para o desenvolvimento mental da criança e que ela a domina antes de ingressar na escola, embora não ocorra esse domínio de forma consciente. É na escola que a criança tomará consciência e usará corretamente a gramática que, já vinha usando na fala. *“A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.”* (Vygotsky, 1989, p. 87), daí a importância de serem ensinadas pela escola.

Apropriar-se do sistema da linguagem escrita, significa, pois, apropriar-se de um outro sistema de pensamento, uma vez que ela (a escrita) amplia a memória, o registro de informações, além do que possibilita uma outra forma de organização da ação, de acesso a cultura, de forma mais abstratas de pensar, de relacionar-se com as pessoas. Assim sendo, dada a complexidade do sistema da linguagem escrita, não é possível aceitar a compreensão deste como *“um hábito motor complexo, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas pautadas”.* (Vygotsky,

1995, p. 184), como pensava a psicologia, até então. Baseada nesta concepção, a escola reduziu o ensino da linguagem escrita, ao reconhecimento das letras e das sílabas, isto é, ao domínio do sistema gráfico.

Para Vygotsky, a linguagem escrita é *“um sistema especial de símbolos e signos (...) resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil”, e tem seu início “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão da criança e mostra como formar letras”*. (idem). Por isso, ele afirma que, para se compreender o desenvolvimento da criança, tem que se compreender o que ocorre com ela antes de ser submetida ao processo de alfabetização. Isto é, é necessário estudar a *“pré-história da linguagem escrita”*.

Suas pesquisas demonstram que a linguagem escrita, não se desenvolve segundo um linha única, mas através de *“saltos, alterações ou interrupções”*, tal como ocorre na história do desenvolvimento cultural da criança.

*O desenvolvimento da linguagem escrita pertence a primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Para que o sistema externo de meios elaborados se converta em uma função psíquica da própria criança, numa forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, faz-se necessário complexos processos de desenvolvimento.* (Vygotsky, 1995, p. 185)

A história do desenvolvimento da escrita tem seu início marcado no momento em que surgiu o primeiro signo visual, o gesto. *“O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, freqüentemente, um gesto que se afirma”*. (idem, p. 186). A relação dos gestos com a escrita, também, se verifica em dois momentos: nos rabiscos e nos jogos. Os rabiscos expressam não o objeto, mas a representação do gesto simbólico. Os traços que a criança

faz no papel são “somente um suplemento da representação gestual”, afirma Vygotsky. Assim, “quando a criança quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel”. (Vygotsky, 1995, p. 187)

A união dos gestos com a linguagem escrita através dos jogos, significa que a criança utiliza os objetos, não em sua função real mais como ajuda para realizar um outro gesto representativo mesmo não havendo nenhuma semelhança entre o objeto e o que a criança deseja representar. “O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças.” (Vygotsky, 1991, p. 122)

Assim, um cabo de vassoura pode servir como um cavalinho porque permite realizar os gestos que o identificará com esse animal.

*Assim, pois, o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos jogos. Somente na base dos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo seu significado; ao igual que o desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente.* (Vygotsky, 1995, p. 188)

Toda a atividade representativa simbólica é definida pela própria criança. É ela, pois, que atribui ao objeto um significado e a função de signo. Assim, se determinados objetos não são percebidos pela criança como possíveis de serem usados como signo, eles são deixados de lado. “Os objetos cumprem uma função de substituição: o lápis substitui a governanta ou o relógio, a farmácia; no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados.” (idem)

Observa Vygotsky que, a partir desses gestos a criança mais velha descobre que os objetos, além de indicar as coisas que estão sendo representadas, podem, também, substituí-las. A criança procede, com a construção desse novo significado, da seguinte

maneira: ela isola um aspecto do objeto, transformando-o num outro signo. A criança muda com muita frequência e rapidez o significado simbólico dos objetos, alterando o novo significado à estrutura dos objetos. Este novo significado é construído a partir do velho, mas este, também, pode ser construído fora da situação de jogo, o que Vygotsky denomina como um “*simbolismo de segunda ordem*”. A função como signo é definida independentemente dos gestos das criança.

O simbolismo de segunda ordem desenvolve-se no brinquedo, sendo a brincadeira do faz-de-conta, a que mais contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita que é um sistema simbólico de segunda ordem. Em resumo, podemos dizer que o significado que a criança atribui aos objetos em relação ao gesto, é um simbolismo de primeira ordem, enquanto que a representação gráfica, independente, do gesto, referindo-se mais ao objeto, é um simbolismo de segunda ordem.

Experimentos realizados com crianças entre três e seis anos de idade, para verificar como a representação simbólica dos objetos se desenvolve, por H. Hetzer, demonstraram que alguns significados simbólicos surgem no brinquedo através de gestos figurativos e outros surgem através das palavras. “*A porcentagem de ações gestuais na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo que a fala, gradualmente, passa a predominar.*” (H. Hetzer, cfe., Vygotsky, 1991, p. 126)

Vygotsky explica que Hetzer chegou a conclusão nestes estudos que, o que caracteriza na atividade do brinquedo a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade está “*no modo pelo qual são usados as várias formas de representações*”. (idem). Baseado nessa conclusão, Vygotsky diz: “*a representação simbólica no brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem precoce, atividade essa que leva, diretamente à linguagem escrita*”. (Vygotsky, 1991, p. 126). Da mesma forma, como o

significado surge no brinquedo (como um simbolismo de primeira ordem), surge o significado no desenho. No início, o desenho que a criança faz é de memória, ou seja, a criança não olha para o objeto que desenha, porque nessa fase o que elas desenharam é o que elas conhecem. Por isso, quando as crianças desenharam um objeto, dificilmente, conseguem fazer a representação real do mesmo. São desenhos denominados de raios-X, conforme Buller. Um desenho de uma pessoa vestida, contempla a barriga, a carteira de bolso e até mesmo o dinheiro dentro da carteira, simplesmente, porque a criança tem conhecimento da existência deles.

Desta fase mecânica do desenho, a criança passa “*do uso dos simples rabiscos para o uso de grafias com sinais que representam ou significam algo*”. Nesse momento, portanto, a criança, começa a perceber que pode representar alguma coisa através de traços, não significando, porém, que ela já tenha compreensão de que o desenho é uma representação do objeto. Isto é de fácil compreensão, quando se observa como a criança se relaciona com o desenho. O desenho é visto pela criança, por um longo tempo, como se fosse o objeto.

O desenho passa à linguagem escrita, na idade escolar, quando a criança tende a mudar sua escrita pictográfica para uma escrita ideográfica na qual “*os sinais simbólicos abstratos representam as relações e significados individuais*”. A criança cria uma forma apropriada de representação, sendo este processo de fundamental importância para o desenvolvimento da escrita e do desenho, afirma Vygotsky.

As investigações sobre a simbolização da escrita pela criança realizados por Lúria indicaram que a história da escrita na criança, tem início antes dela entrar para a escola.

Conforme suas próprias palavras:

*A história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.*

*O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (Lúria, 1988, p. 143)*

Experimentos realizados com crianças que não sabiam escrever e que eram induzidas a fazê-lo com o experimentador ensinado alguma forma para a criança cumprir como o que foi solicitado, (como por exemplo, orientando-as para que representassem de alguma maneira no papel as frases que lhes fossem apresentadas), apresentaram os seguintes resultados. Crianças da idade entre três e quatro anos não utilizavam as anotações escritas, para lembrar as frases, nem olhavam para o papel. Em alguns casos, a criança fazia traços idênticos e sem sentido e, quando era solicitada a reproduzir as frases, procedia como se estivesse lendo, indicando que traço representava a frase. *“Esses traços, pela primeira vez tornavam-se símbolos mnemotécnicos”* que, para Lúria e Vygotsky, são considerados como o *“primeiro precursor da futura escrita”*. Gradativamente, os traços indiferenciados são substituídos por figuras e desenhos que, por sua vez, são substituídos pelos signos.

Os experimentos realizados, também, demonstraram que, ao se introduzir nas frases certos fatores, tais como, a quantidade e a forma, as crianças faziam uso de anotações diferentes. Isto foi observado em crianças com idade de 4 - 5 anos, ocorrendo a mesma coisa, quando os fatores incluídos eram a cor, a forma. Todos esses fatores contribuíram, portanto, para que a criança descobrisse o princípio da escrita. Esses primeiros traços são incluídos na categoria de sistema simbólicos de primeira ordem, uma

vez que representam diretamente os objetos, ou ações da criança. Para chegar ao sistema de simbolismo de segunda ordem, ou seja,

*para que a criança crie sinais escritos para representar os símbolos falados das palavras, é “A verdadeira linguagem escrita da criança ( e não o domínio do hábito de escrever) não resta dúvida – afirma Vygotsky – se desenvolve provavelmente de modo semelhante, quer dizer, passa do desenho de objetos ao desenho das palavras... Todo o segredo do ensino da linguagem escrita radica na preparação e organização correta desta passagem natural. (Vygotsky, 1995, p. 197)*

Para Vygotsky pois, a criança chega as formas superiores da linguagem escrita, ou seja passa do estágio de simbolismo de segunda ordem para o estágio de simbolismo de primeira ordem, percorrendo uma trajetória que tem início no jogo, passa pelo desenho até chegar a escrita propriamente dita. A passagem de um estágio a outro acontece porque a linguagem falada desaparece como “*elo intermediário*”.

Fica evidente, pois, que o ensino da linguagem escrita pela escola não pode reduzir-se ao reconhecimento das letras e das sílabas, ou seja, ao domínio do sistema gráfico, negligenciando-se sua significação, construído na história dos homens e reconstruído no processo de interação social. Na visão de Vygotsky, a elaboração da escrita tem, pois, que estar relacionada a sua função, seu funcionamento, sua constituição e sua constitutividade na interação social. Isto significa que ela não pode ser ensinada como uma aquisição de uma habilidade motora, mas como o desenvolvimento de uma atividade cultural complexa. Por isso, Vygotsky criticou a prática do treino artificial da escrita. Para ele, a escrita deve ser uma atividade natural do desenvolvimento da criança. Deve-se fundamentar sua aprendizagem nas necessidades naturais da criança e na sua própria atividade, deve ser o seu ensino relevante para a vida e ter significado para as crianças. Deve-se “*ensinar as crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras,*

*argumenta Vygotsky*". (Vygotsky, 1984, p. 134)

A forma como a linguagem escrita é ensinada nas escolas, como um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas, proporciona às crianças uma visão limitada e restrita do sistema de linguagem.

*À criança – afirma Vygotsky – se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura se promove a tal ponto que a linguagem escrita como tal fica relegada, pelo qual o ensino do mecanismo da escrita e de leitura prevalece sobre a utilização racional deste mecanismo (...). Nas escolas não se ensina a linguagem escrita, mas a traçar palavras e, por isso, sua aprendizagem não tem ultrapassado os limites da tradicional ortografia e caligrafia.* (Vygotsky, 1995, p. 183)

Os professores que ensinam às crianças estas habilidades, confundem alfabetização com a aquisição das habilidades de ler e escrever, deixando de lado a totalidade do sistema de linguagem. Ignoram que a alfabetização é uma complexa prática intelectual e cultural e que seu ensino deve ter como *objeto "a revelação de seu sentido cultural e seu significado profundo"*.

Conforme lembra Moll (1996), no lugar de habilidades básicas deve-se priorizar as atividades básicas. Nas suas palavras:

*As habilidades são sempre parte das atividades e cenários, mas apenas ganham significado nos termos de sua organização. Portanto, em lugar de habilidades básicas, uma abordagem sócio-histórica fala de atividades básicas, priorizando aquelas que se mostram necessárias e suficientes para integrar todo o processo de aprendizagem.* (Moll, 1996, p. 9)

O ensino de habilidades é, predominantemente, em todas as matérias, e não possibilita uma compreensão da totalidade, mas apenas de partes de um todo, cujas características desse todo não são conservadas.

Estas considerações de Moll são válidas, não apenas para a leitura, mas, também, válidas para a escrita para todas as demais matérias. *"Enfocando apenas*

*habilidades principais e habilidades auxiliares isoladas, a essência da leitura e da escrita, ou da matemática, como uma "atividade total", evapora, para usar a metáfora de Vygotsky." (Moll, 1996, p. 9)*

A escola tem, pois, a responsabilidade de criar condições para apropriação da linguagem, ampliando, assim, a apreensão, cada vez mais elaborada, do conhecimento historicamente acumulado. Sendo a linguagem uma atividade comunicativa e cognitiva, sua apropriação não se efetiva se os alunos em sala de aula são submetidos ao silêncio ou a raríssimas oportunidades de falar. Os alunos, portanto, precisam ser encorajados a falar, a ler e escrever em sua forma própria de linguagem, porque é falando, lendo e escrevendo que, terão oportunidade de constatar as diferenças que existem entre a sua modalidade de linguagem e a modalidade da linguagem, considerada padrão. Terão oportunidade de perceber a funcionalidade da língua na aprendizagem e nas suas vidas, de observar, refletidamente, o uso que ele faz da língua e o uso que é feito em outros discursos. Terão oportunidade de corrigir e superar seus "erros" tanto no discurso, como na escrita.

O que se pretende, portanto, é que o aluno se conscientize do significado da escrita para, em decorrência disso, motivar-se para seu aprendizado. Isto só se torna possível, se as crianças participarem de atividade lingüísticas vinculadas às suas referências de vida, e não somente aquelas limitadas ao contexto escolar.

Os professores devem, pois, preocuparem-se em desenvolver o processo de ensino da linguagem de forma que os alunos sejam levados a interagirem com uma linguagem significativa, e não com uma linguagem artificial. Portanto, a leitura e a escrita são condições indispensáveis para a construção dos conceitos. Por isso, Vygotsky foi em busca de elementos que pudessem explicar de que forma acontece o desenvolvimento da escrita da criança, por ele considerado como um processo histórico, como um processo

unificado de desenvolvimento.

Como ele próprio afirma "*a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar*". (Vygotsky, 1991, p. 121)

Assim, o melhor método para a criança aprender a ler e escrever é descobrir essas habilidades durante situações de brincadeira. Para ele, brincar e desenhar são estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita. A representação simbólica do brinquedo é, para Vygotsky, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita. É a partir do deslocamento do desenho de coisas para o desenho das palavras, que se dá o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Cabe à escola ajudar a criança a realizar adequadamente essa transição que, uma vez atingida, leva a criança ao domínio da escrita.

Fica evidente, pois, que o ensino da linguagem escrita pela escola não pode se reduzir ao reconhecimento das letras e das sílabas, ou seja, ao domínio do sistema gráfico, negligenciando-se sua significação, construída na história dos homens e reconstruída no processo de interação social. Assim sendo, a prática pedagógica deve ter como conteúdo da língua, a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita, enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo.

Todas essas questões, apontadas por Vygotsky, possibilitam aos educadores perceberem a íntima relação entre educação e desenvolvimento. O desenvolvimento da criança depende da educação e, a educação depende do desenvolvimento.

Kostiuk afirma:

*O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento. Por outro lado, a própria educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais. Não pode haver desenvolvimento sem que estejam presentes as exigências da sociedade; mas estas exigências só são realistas quando criam no decurso do desenvolvimento da criança as capacidades para as satisfazer. (In Vygotsky, 1984, p. 33)*

Kostiuk, diz, também, que o desenvolvimento psíquico não é simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos da atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, um amálgama, uma interação em consequência de que uma característica pode desaparecer, enquanto aparece e se desenvolve outra. Este processo é determinado durante toda a vida da criança pela sociedade que, com a sua influência, inibe ou extingue um sistema de conexões, faz surgir outro e consolida-o, e, assim, sucessivamente. Só uma educação eficiente leva ao desenvolvimento da personalidade da criança e a educação, apenas, é eficiente, quando toma em consideração as leis e as características do processo de desenvolvimento.

Vemos, pois, que a teoria de Vygotsky oferece fortes subsídios para a construção de um sistema de educação verdadeiramente democrático.

Acreditamos que os estudos de Vygotsky ao fornecerem a possibilidade aos educadores de compreenderem as características psicológicas e sócio-culturais do aluno e de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação, permitem a eles, pautados numa fundamentação teórica, darem respostas as inúmeras questões suscitadas na prática cotidiana.

As contribuições de Vygotsky acerca do papel e da importância da escola no

desenvolvimento do indivíduo e da sociedade alertam para a necessidade de se proceder a uma criteriosa avaliação dessa agência educativa, para que se criem melhores condições para todas as crianças terem acesso ao conhecimento sistematizado.

Finalizando essas considerações a respeito das idéias de Vygotsky sobre a Educação, passaremos, a seguir, ao objetivo central do presente trabalho, ou seja verificar os pontos convergentes na teoria de Gramsci e Vygotsky que possam se constituir em elementos básicos para a formulação de uma política educacional que privilegie os excluídos.

## CAPÍTULO IV

### 4 PONTOS CONVERGENTES NA TEORIA DE GRAMSCI E NA TEORIA DE VYGOTSKY

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO

Na presente dissertação, nossas reflexões teóricas incidentes sobre o pensamento de Gramsci e de Vygotsky nos permitiram ver que, em determinados momentos, suas idéias convergem para um mesmo enfoque, muito embora ambos tenham atuado em áreas diferentes: Gramsci na área da política e Vygotsky na área da Psicologia.

Gramsci, como vimos deixa evidente uma teoria para uma ação revolucionária, ou seja indica os pressupostos para a construção de uma nova sociedade, cuja concretização se viabiliza através de uma "*reforma intelectual e moral*", e a partir do instante em que a classe operária se torne realmente autônoma e hegemônica.

Já, Vygotsky preocupa-se fundamentalmente com uma teoria que reencaminha a Psicologia ao destacar e focar, fundamentalmente, a formação da consciência, compreendendo-a como constituindo-se na interseção da história do homem com a história da sua sociedade, ou seja, vendo este homem como um produto e produtor da história.

Ao colocar a consciência como o objeto central da Psicologia, Vygotsky

possibilita compreender quais os elementos necessários para a formação do homem como um ser capaz de uma ação histórica, de uma ação política. Neste sentido, podemos considerar que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky é uma psicologia revestida de caráter político, pois, deste modo, ela tem um compromisso com o advento de uma nova ordem social. Daí, a razão de tentarmos aproximar Gramsci – o político, com Vygotsky – o psicólogo.

Quando relatamos suas histórias de vida, podemos notar que Gramsci e Vygotsky viveram numa mesma época histórica, mas em contextos diferentes, mas que tinham, em comum, a luta pela implantação de uma nova ordem social – o socialismo.

Gramsci nasceu (1891), 5 anos antes de Vygotsky e faleceu (1937), 3 anos após Vygotsky. Gramsci passou, praticamente toda a sua vida na Itália, justo num período em que este país passava por uma grave crise econômica e social que culminou no regime fascista, liderado por Mussolini.

Vygotsky viveu na Rússia, quando esta passava por profundas transformações sociais, determinadas pela implantação do regime socialista da Revolução de 1917.

Ambos, sendo contemporâneos da revolução socialista, foram influenciados por ela.

Gramsci fascinara-se pela Revolução Socialista que lhe parecia fornecer um modelo a ser seguido pela revolução italiana. Via no sovietes uma forma universal de organização política, e não uma instituição exclusivamente russa, uma vez que ela poderia existir onde houvesse proletários em luta para a conquista da liberdade.

A Revolução Russa é, assim, inspiradora de Gramsci na elaboração da sua teoria e da sua prática revolucionária.

Vygotsky, por sua vez, procura elaborar uma psicologia científica em sintonia com os projetos sociais e políticos de seu país, ou seja, uma psicologia que fosse ao encontro dos princípios revolucionários vigentes na sociedade socialista.

Enquanto Vygotsky trabalha para o fortalecimento da nova ordem social, recém implantada; Gramsci luta para implantá-la na Itália.

Não é nosso objeto destacar todas as possíveis aproximações, pois, isso exigiria um estudo bastante mais aprofundado e um maior tempo dedicado à pesquisa, haja vista à extensão de suas obras, bem como a diversidade e a complexidade dos temas abordados por eles. Apenas, procuraremos, então, sublinhar aqueles pontos que consideramos como os mais significativos, já que muitas observações foram feitas ao longo deste trabalho e que, por certo, induziram o leitor a estabelecer outras relações de aproximação à medida em que fomos desvelando o pensamento de Gramsci e o de Vygotsky.

### **Fundamentação teórico-marxista**

Embora Gramsci e Vygotsky tenham sido influenciados por diversos pensadores, são as idéias de Marx, Engels e Lênin que, basicamente, fundamentam suas teses, pautadas no materialismo histórico e dialético. Daí, a coincidência de pensamentos, em alguns pontos. Para eles, o marxismo não se apresenta como um conjunto de definições prontas, acabadas e que podem ser aplicadas diretamente para qualquer ciência.

Gramsci mantém com o marxismo uma relação ao mesmo tempo conservadora/renovadora; isto é, conserva o núcleo básico das idéias dos pensadores

marxistas – Marx, Engels e Lênin – contudo, vai além em função das novas determinações por ele explicitadas, como a diferença estrutural entre as formações sociais do Oriente e do Ocidente, a teoria ampliada de Estado (sociedade política mais sociedade civil), o proletariado de novo tipo, o papel da intelectualidade, o papel da ideologia, a cultura, a relação entre base e superestrutura.

A apropriação do pensamento marxista opera-se em Gramsci à medida em que ele, continuamente, confronta o marxismo com a tradição cultural italiana, buscando construir uma teoria para compreender a realidade concreta de seu país. Vygotsky, por sua vez, vale-se, também, do pensamento marxista para construir uma psicologia científica, para dar conta do problema das origens e evolução dos processos psíquicos superiores. Conhecedor profundo do marxismo, buscou nele as bases para a elaboração de uma psicologia científica sem, contudo, fazer disto um ato de simples transposição do marxismo para a psicologia.

Ambos os pensadores, pois, não aceitam o marxismo de forma dogmática, bem como não aceitam, também, as interpretações e usos desta filosofia por outros pensadores que também se consideravam marxistas. O marxismo, para ambos, não era uma ideologia entre muitas outras, mas uma filosofia que continha os elementos teóricos- metodológicos necessários não apenas para compreenderem os problemas postos pela realidade concreta em que viviam, mas para, a partir dessa compreensão, elaborarem um referencial teórico indicativo de soluções para a transformação da realidade. Ao preocuparem-se com a elaboração de uma nova filosofia e com uma nova psicologia voltadas para a realidade concreta, para o homem concreto, real, colocam como princípio fundamental de suas teorias – a práxis, e dessa maneira reforçam, pois, a importância da unidade da teoria e prática, já esboçada por Marx na tese sobre Feurbach: *"os filósofos só tem interpretado o*

*mundo de diversas maneiras. Agora trata-se de transformá-lo".*

### **Relação Teoria x Prática**

Para Gramsci, é através da ação prática que o homem conhece o mundo, por isso, não há como a filosofia desvincular-se da prática. Desvinculada, fica apenas na contemplação, na especulação. Tal como Gramsci que coloca como critério para validar a filosofia, a sua eficiência prática, Vygotsky, também, coloca a prática como critério para validar a psicologia. A prática, para Vygotsky, é o *“juiz supremo da teoria, é o critério da verdade; é ela que dita como construir e como formular leis”*.

Igual a Marx, Gramsci e Vygotsky colocam a práxis como fundamento e como critério de verdade e, como produtora do conhecimento. Todo conhecimento do mundo é produzido pelo próprio homem, pela práxis, que é sempre um movimento dialético entre teoria e prática, por isso, esse conhecimento é transformador. Portanto, é pela *práxis* que o homem desenvolve suas funções e habilidades especificamente humanas, estabelece relações com outros homens, produz conhecimentos, constrói a sociedade e a história. Por isso, o homem, não é sempre o mesmo, uma vez que o trabalho modifica a visão que ele tem do mundo e de si próprio.

Ao reforçarem a necessidade de interação entre teoria e prática nem Gramsci e nem Vygotsky, diminuem o valor da teoria, mas deixam bem claro que o conhecimento que transforma as relações sociais dadas, é o conhecimento que responde às necessidades sociais concretas, portanto, um conhecimento que se produz na e pela práxis.

## **Homem, Sociedade e História**

Gramsci e Vygotsky como materialistas históricos entendem que o desenvolvimento histórico não é pré-determinado pelos homens, mas que a história é produzida pelos homens. Logo, para os dois pensadores, exclui-se qualquer visão mecanicista do desenvolvimento da sociedade humana. A sociedade é uma totalidade complexa, ou seja, *"uma realidade complexa e articulada, formada por mediações, contradições e processos"*. (Coutinho, 1994, p. 92)

Para Gramsci e Vygotsky o homem ocupa um espaço central nas suas respectivas teorias. Gramsci pensava na construção de um *"humanismo absoluto"* que se expressa num modelo de homem que é ao mesmo tempo um ser pensante e um ser de ação, e que é constituído a partir das relações ativas com a natureza (historicizada) e com os outros indivíduos.

Gramsci diz: *"o homem é uma série de relações ativas, ou seja, é um processo e precisamente(...) o processo dos seus atos, é agente e produto da tripla relação entre a sua individualidade, os outros indivíduos e a natureza (historicizada), ou ainda, como o 'conjunto das relações sociais'"*. (Gramsci, 1991, p. 38-39)

O homem não é, pois, um indivíduo limitado à sua individualidade, embora esta seja importante, ele não admite que esse deva ser o único elemento considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta pelo indivíduo, pelos outros homens e pela natureza. Estes elementos se relacionam, não de forma mecânica,

mas orgânica e mediada: cada indivíduo ao fazer parte de organismos mais simples, ou mais complexos, relaciona-se com os outros homens e são estas "*sociedades*" que fazem o indivíduo construir-se como um sujeito social determinado. O homem é, assim, um sujeito social, histórico, que se constitui como humano pela relação com a natureza e com os outros seres semelhantes a ele.

Para Vygotsky, o homem, também, não é um indivíduo limitado à sua individualidade. Como os demais membros de sua espécie, faz parte da natureza, atua sobre ela, modificando-a e modificando-se a si próprio. Ou seja, vai constituindo-se, enquanto sujeito capaz de regular sua própria vontade, reconhecendo-se, enquanto sujeito ao mesmo tempo sendo construtor da história, a partir das relações com os outros homens. É um ser histórico que se constitui, enquanto sujeito, interagindo com outros homens. Portanto, a formação do homem, de sua personalidade, de sua individualidade, dá-se pelas relações que ele estabelece com os outros e com a própria natureza.

Isto nos mostra que Gramsci e Vygotsky têm uma concepção histórico-evolutiva do homem, ou seja, o homem é um devir, está sempre em processo de transformação, haja vista que, também, o meio social e cultural em que ele vive, sofre contínuas transformações, em função do próprio trabalho do homem. Isto significa que não existe para ambos uma natureza humana definitiva, estável, "*a priori*".

#### Segundo Gramsci

*não se pode falar de uma natureza "a priori" da criança nem do homem em geral, inata, cuja simples função seria a de manifestar-se. É evidente que o indivíduo humano possui elementos naturais de caráter inato, porém de um exame detido se mostram menos inatos do que parecem, e portanto, sua importância deve limitar-se ao máximo, inclusive porque nem tudo o que a criança parece ser natural resulta ser tal, e as vezes, é melhor considerá-lo como história. (In Lombardi, s/d, p. 44)*

Vygotsky, por sua vez, pensa da mesma forma que Gramsci ao dizer que o

indivíduo possui estruturas no seu desenvolvimento que são inatas, mas que não são estas estruturas que determinam a formação do ser humano.

Podemos, portanto, dizer que, em Gramsci e Vygotsky, o homem constitui-se, enquanto tal, a partir da sua interação com o mundo e com outros homens; é um ser em permanente construção num espaço social e num tempo histórico; um ser humano em processo de humanização permanente; um ser cognoscente, desde que nasce. Não é, pois, um ser contemplativo da realidade; um organismo que apenas reage aos estímulos do meio. O homem é um ser ativo, ou melhor, interativo que age sobre o meio, transformando-o e, ao mesmo tempo, sendo transformado, criando novas condições de existência para si e para os demais. É um ser social e histórico.

## **Conhecimento**

Como um ser ativo que age sobre a natureza mediante o trabalho, como vimos, o homem desenvolve suas funções e habilidades especificamente humanas, estabelece relações com os outros homens, produz conhecimento, constrói e reconstrói a sociedade e a história, e a ele próprio. O homem, pois, conhece e transforma o mundo e a si próprio, porque atua sobre ele, o que significa que, não havendo trabalho, não há produção de conhecimento, em decorrência, não há transformação. Portanto, o ato de conhecimento que é mediado pelo trabalho deve resultar num saber que tenha como perspectiva a unitariedade do real. Neste sentido, caminharam Gramsci e Vygotsky, ao pensarem num conhecimento que superasse as dicotomias entre o homem – o sujeito do conhecimento – e

a natureza – o objeto a ser conhecido. Gramsci e Vygotsky pensaram, pois, numa outra relação entre o homem e o mundo. Ambos não admitem separar homem-natureza, teoria-prática, matéria-espírito, porque o homem está inserido no mundo e busca constantemente conhecer esse mundo. Esta inserção do homem no mundo, só é possível pelo caráter prático da inserção do homem no mundo. Nesta perspectiva, pois, nem o sujeito do conhecimento e nem o objeto do conhecimento são o mesmo, porque estão em permanente processo de reconstrução. Homem e objeto do conhecimento interagem entre si, e se influenciam mutuamente, o tempo todo. Sob esta perspectiva, o conhecimento não é fragmentado, estático, mas supõe um processo em construção, em constante devir. O conhecimento, portanto, que propiciará a construção de um novo consenso (uma nova hegemonia), uma consciência reflexiva, não pode ser o conhecimento senso comum (Gramsci), ou o conhecimento espontâneo (Vygotsky), mas um conhecimento elaborado (científico), conforme apontam um e outro.

Como foi possível verificar o que caracteriza o conhecimento senso comum, ou cotidiano, é que ele constitui-se por concepções desagregadas, incoerentes, acríticas, ligadas à experiência de vida; são concepções construídas em conexão direta com o mundo diário e por isso são limitadas, não possibilitam, assim, uma compreensão mais ampla, uma visão da totalidade do social, uma vez que não sistematizam o pensamento. Este tipo de conhecimento por constituir uma visão compartimentalizada do mundo, não permite aos homens das classes excluídas tomarem consciência das relações de dominação econômica, política e ideológica que permeiam a sociedade em que eles vivem, caracterizada como uma sociedade de classes.

O conhecimento senso comum ou espontâneo, contudo, é segundo os dois

pensadores, a base para a construção do conhecimento elaborado ou científico, porém, isto não significa que exista uma continuidade entre os dois (o saber popular e o saber científico). Portanto, a construção do conhecimento científico, como instrumento de transformação não pode ocorrer, ignorando-se o conhecimento produzido pelo homem, *“como produto imediato da sensação bruta”*. O conhecimento científico é produzido pelo homem não como um sujeito individual, mas como um sujeito social que está histórica e socialmente em relação ativa com os demais homens. A criação do conhecimento científico é *“uma síntese da atividade teórica e da atividade prático-experimental do sujeito cognoscente que é reconhecido como racional, no sentido de que é útil aos homens para ampliar o seu conceito da vida, para tornar superior (desenvolver) a própria vida”*. (Gramsci, 1976, p. 88)

Como o homem e a sociedade estão em constante processo de transformação, o conhecimento científico, também, não tem um caráter definitivo, pronto, acabado, ou seja, Gramsci e Vygotsky não o aceitam como verdade absoluta, mas como uma busca eterna do homem, vinculada ao momento histórico.

Em resumo, o homem produz conhecimento pela atividade (trabalho) tanto o conhecimento – senso comum ou espontâneo –, como o conhecimento – científico. Enquanto o primeiro é produzido pelo homem que se encontra num nível de desenvolvimento mental mais inferior, o que significa que ele faz uso de funções elementares, o segundo, já exige um nível de desenvolvimento bem mais complexo, ou seja, exige que o homem coloque em movimento as funções psicológicas superiores

Podemos, então, considerar que para Gramsci e Vygotsky o conhecimento que possibilita a compreensão do homem como sujeito do conhecimento e da ação, é o

conhecimento científico que não é apropriado espontaneamente, não há uma aquisição natural, mas num processo que é social e histórico.

## **Consciência**

Gramsci e Vygotsky concebem a consciência ao mesmo tempo como produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social, histórico.

Quando Gramsci refere-se à natureza do trabalho humano, afirma que não existe atividade humana, por mais mecânica que seja, que não envolva alguma forma de atividade intelectual, como também, não há atividade intelectual que não exija algum tipo de esforço físico. A divisão do trabalho em prático e teórico, portanto, é fruto das relações sociais. Desta forma, as características essenciais da prática social do sujeito determinadas pela sociedade, determinam a consciência deste sujeito. Esta tomada de consciência, não é resultante de uma reflexão exclusivamente pessoal, mas, sim, como resultado de um processo social, de uma formação política e ideológica. Ela se forma pela luta política e pela luta cultural, pela união da teoria com a prática.

Quando os homens formam uma consciência política estão, segundo Gramsci, dando "o primeiro passo no sentido de uma futura tomada de consciência de si próprio, na qual teoria e prática encontram, enfim, sua unidade". (Gramsci, 1991, p. 21). Assim, embora Gramsci considere toda a atividade prática desenvolvida pelo homem como importante ele não deixa de apontar a necessidade de se alcançar uma atividade de nível mais elevado, isto é, a práxis, porque esta é a que possibilita a formação de uma

consciência crítica, permitindo ao homem das classes excluídas compreenderem-se como são constituídos, enquanto personalidades, enquanto produtos de um processo histórico. Compreenderem, pois, que são homens-massa, ou “homens-coletivos” e não seres individuais, que fazem parte não de um “conformismo imposto”, autoritário, mas do “conformismo proposto”, conscientes pois, do papel que possuem no processo histórico do desenvolvimento social. A consciência constitui-se, assim, no mundo social – real, concreto – e não no mundo idealizado.

Vygotsky, tal como Gramsci, também se orienta neste sentido ao afirmar que a origem da consciência humana encontra-se nas relações do homem com a realidade, sendo estas relações, inicialmente, relações de produção. Ou seja, a consciência do homem se constrói a partir das relações com o exterior, mediada pela atividade coletiva, evidenciando a importância do outro na construção da subjetividade do sujeito. Para Vygotsky, como vimos, todos os fenômenos psíquicos são, pois, determinados pelo mundo material. Esta relação entre a atividade psíquica e a realidade objetiva é uma relação cognitiva, sendo o conhecimento produzido nessa relação.

A consciência, para os dois pensadores, é um processo que permite ao homem compreender-se como um sujeito com perspectivas, necessidades, como um ser de vontade e capaz de intervir no curso da história; que permite perceber o mundo em que vive, as relações que mantém com e nesse mundo e atuar construtivamente em correspondência com suas necessidades.

## **Linguagem**

A questão da linguagem é considerada de extrema importância para Gramsci e para Vygotsky. Embora Gramsci não tenha se dedicado como Vygotsky ao estudo dela, verifica-se que em alguns aspectos o pensamento dos dois são coincidentes. Entende-se, assim, porque Gramsci rejeita todas as concepções convencionais, formalizante de linguagem. Ele combate estas concepções com sua concepção da linguagem centrada sobre o seu ser social, sobre a comunicação. E a linguagem é, sobretudo, o elemento onde se estratificam e se exprimem as distinções sociais, as desigualdades culturais fossilizadas. A linguagem contém filosofia e, assim sendo, tem uma função no processo de unificação cultural do país.

Para Vygotsky, o reflexo do mundo objetivo como vimos, é um processo ativo, tornado possível pelo uso dos instrumentos de mediação entre os quais, Vygotsky destaca como os mais importantes, os signos lingüísticos – a linguagem. Sem a linguagem não há consciência, por isso, em Vygotsky vê-se a função da linguagem, não apenas como meio de comunicação entre os homens, mas como *“a forma e o suporte da generalização consciente da realidade”*, conforme palavras de Leontiev, companheiro de Vygotsky. A linguagem – de natureza social – é um instrumento de conhecimento da realidade e do homem em si. Como Vygotsky nos mostrou os signos lingüísticos não são unidades abstratas, mas têm um significado, produzido ao longo da história, sendo comum, a todos os falantes, tendo vários sentidos que estão relacionados ao contexto em que a palavra surgiu.

Como os signos são os constituidores da consciência individual, sendo originados no social, portanto, são carregados de valorização de um determinado grupo social, *“a consciência é um “fator ideológico-social”, uma vez que “sua gênese se desencadeia a partir da sociedade”*. Isto significa que todo signo interno da consciência

está carregado de ideologia da sociedade da qual o indivíduo faz parte

Dos estudos de Vygotsky e das considerações de Gramsci a respeito da linguagem, podemos extrair que eles concebem a natureza da linguagem como sendo social e tendo um caráter ideológico. A linguagem possibilita a comunicação entre os homens, garantido, assim, a preservação, a transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Com a linguagem, o homem apropria-se das riquezas produzidas pelos próprios homens, e constrói, assim, sua consciência.

A questão da linguagem nos remete a um outro tema de fundamental importância para os dois pensadores: a Cultura.

## **A Cultura**

Como já referimos, a cultura em Gramsci é questão chave para a efetivação do processo revolucionário, para a emancipação da classe operária. A cultura possibilita ao homem tomar consciência dos problemas e das situações vividas pelos diferentes sujeitos sociais. Não se trata, conforme já ficou explicitado, de uma cultura elitizada, enciclopédica, que se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas uma cultura que tem a ver com a criação de uma “*consciência transformadora*” em que as pessoas compreendem o seu próprio valor histórico, o seu papel, os seus direitos e os seus deveres.

Também para Vygotsky, a cultura é importante para o desenvolvimento do ser humano. Para ele, como vimos, a cultura humaniza o homem. Assim, como Gramsci, não concebe a cultura como um saber enciclopédico, como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete. A cultura não se caracteriza como acúmulo de informações

justapostas e, sim, como a aquisição sistemática da experiência do homem, produzida através dos tempos.

É a partir da inserção num dado contexto cultural, da interação entre os homens e da realização de práticas sociais historicamente construídas que são internalizadas as formas de conduta, os valores, os modos de funcionamento psicológicos, enfim o patrimônio da humanidade. Portanto, todos os processos de desenvolvimento do indivíduo são sempre definidos pela cultura.

Em síntese, a cultura, tanto em Gramsci como em Vygotsky constitui-se em fator indispensável na construção do homem e da sociedade. Ela é criação do homem, como processo coletivo, formadora da personalidade. Pela cultura, o homem adquire uma visão da história e do mundo. Sem a sua apropriação, não há a humanização do homem. A cultura apresenta um caráter formativo, político e social, uma vez que é organizadora do eu interior, formadora da consciência superior que leva o homem a compreender-se como um ser coletivo que, juntamente, com outros seres iguais a ele, tem uma função histórica que é a participação ativa no processo de transformação da realidade social. E, basicamente, o homem apropria-se da cultura na e pela Educação.

Por isso falar em cultura, necessariamente deve-se falar em Educação, uma vez que Educação e Cultura são indissociáveis.

A relação entre cultura e educação é evidente no pensamento de Gramsci e no pensamento de Vygotsky. Por isso, eles a destacaram, em suas teorias, de um modo muito especial. Considerando pois, que a Educação é o objetivo maior do presente trabalho, passaremos então a relatar os pontos coincidentes entre os dois pensadores, mais especificamente, quanto à educação escolar uma vez que ambos compreendem a Educação num sentido amplo, protagonizada pela sociedade como uma grande escola.

## EDUCAÇÃO

O tema Educação emerge de forma freqüente tanto na teoria de Gramsci, quanto na teoria de Vygotsky, como tivemos oportunidade de verificar ao longo deste trabalho. Eles compreendem a Educação num sentido amplo, e com ela mesclam-se as idéias de cultura, ensino-aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e outros que abrangem tanto a educação formal, quanto à informal. Na Educação, incluem, pois, todas as instituições ou organizações sociais, desde a família até os diversos espaços sociais e culturais, criados pela sociedade, nos quais o indivíduo faz parte, desde que nasce.

Para Gramsci, como verificamos anteriormente, é através da Educação que se concretiza uma concepção de mundo, daí ser ela um instrumento fundamental à luta das classes sociais pela hegemonia. Neste sentido, a Educação é política, porque visa a elevação da consciência das classes dominadas, à superação do senso comum para chegar à consciência filosófica pela apropriação da cultura, articulada às lutas econômicas e políticas.

O pensamento pedagógico de Gramsci, além de estar voltado para a criação de uma concepção de mundo e de uma cultura, visa, também, à Educação na família e na escola. Define para esta última uma proposta, que não desconsidera a outra, ambas voltadas para a construção de uma nova ordem social.

A Educação gramsciana quer, pois, o desenvolvimento do homem na sua

individualidade como sujeito particular, mas também como um sujeito histórico, isto é, inserido numa sociedade, num coletivo.

Da mesma forma, a Educação emerge e sobressai de todo o conjunto do pensamento de Vygotsky, evidenciada na relação mútua estabelecida entre a psicologia e a pedagogia, e na importância atribuída ao processo educativo em função da nova concepção de psiquismo, por ele elaborada. Como tivemos oportunidade de ver, Vygotsky mostrou como o desenvolvimento cognitivo é dependente do mundo social e cultural, o que significa a importância do papel da escolarização formal para criar novos modos de pensamento e de comportamento.

Por isso, Vygotsky define a Educação como *“o desenvolvimento artificial da criança; como domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento, influenciado não apenas sobre alguns processos do desenvolvimento, mas reestruturando da maneira mais essencial, todas as funções da conduta”*. (Vygotsky, 1987, p. 187)

Isto significa que, para atingir o nível das funções mentais superiores, ou seja, um nível de desenvolvimento mental especificamente humano, a educação formal tem um papel de extrema importância, uma vez que ela constitui um instrumento essencial de apropriação da cultura. Ou seja, nascemos como seres humanos com a estrutura biológica formada, mas só nos tornamos verdadeiramente humanos pela educação cultural.

Vygotsky não desconsiderava a educação informal, mas diz que o ser humano para desenvolver-se necessita passar por processos de aprendizagem especialmente organizados para a reorganização das funções mentais. Isto é, no processo de educação formal, as crianças devem ser submetidas a situações interativas – entre elas e o professor e, entre as próprias crianças – especialmente organizadas para conduzirem o

desenvolvimento a um nível progressivamente mais elevado.

Pela educação formal o indivíduo apropria-se de um conhecimento que é social, porque é produzido na interação do homem com o mundo físico e social, não se tratando este de uma simples cópia da realidade, porque o homem transforma esse conhecimento, fazendo desse uma propriedade sua. Essa apropriação só é possível graças à mediação de outros seres mais experientes, que se encontram num nível de desenvolvimento mais elevado. Daí, a importância da intervenção, deliberada, intencional e organizada.

Para Gramsci e para Vygotsky, pois, a Educação é um instrumento de elevação do nível cultural do homem, ou seja, ela possibilita que o ser humano avance do nível mais inferior – senso comum – para um nível superior de desenvolvimento. Na linguagem gramsciana, trata-se de sair de uma visão de mundo senso comum, para se alcançar uma visão de mundo orgânica, filosófica. Na linguagem vygotskiana, trata-se de superar o nível de desenvolvimento natural ao qual estão relacionadas as funções psicológicas elementares, para atingir o nível de desenvolvimento cultural. Nível este ao qual estão relacionadas as funções psicológicas superiores que possibilitam uma compreensão racional e crítica do mundo e do homem.

Para os dois pensadores, a Educação não é, assim, um processo espontâneo, natural, mas, sim um processo que é social, uma vez que é pela participação dos membros menos experientes nas práticas educativas, organizadas pelos membros mais experientes, que os primeiros têm acesso aos saberes que lhes propiciarão o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A Educação é o emergir progressivo da condição do homem, de ser natural para o de ser cultural; o evoluir de formas inferiores de produção para formas superiores, possibilitando a formação de uma visão de mundo mais homogênea e de

homem como ser de vontade, autônomo, capaz de agir no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna.

Entendendo as relações sociais como o espaço privilegiado da produção do conhecimento, Gramsci e Vygotsky elegem a escola como o espaço social mais adequado para a produção, sistematização e distribuição desse conhecimento. Dado o caráter classista, ideológico da Educação, uma vez que ela sempre está dirigida para os interesses de uma determinada classe social, Gramsci pensou na necessidade de se criar um outro modelo de escola, porque a existente era discriminadora, não educava para a liberdade, mas para a manutenção da subordinação. Acreditava, pois, na possibilidade de uma Educação transformadora – a favor dessas classes oprimidas, mesmo numa sociedade capitalista.

Em Vygotsky, o caráter ideológico, classista da Educação pode ser, também, notado de forma clara, em suas observações, quanto à aprendizagem pelas crianças de uma *“mentalidade e moralidade burguesa”*. Daí, os dois terem pensado numa Educação Escolar para a transformação do homem e da sociedade, tendo como pressupostos desta transformação os princípios socialistas. Pensado numa Educação Escolar proporcionadora dos instrumentos culturais e científicos necessários, não somente para a compreensão da realidade e das relações sociais – entre elas, as relações de trabalho –, mas também, para a realização de uma prática transformadora.

Gramsci propõe, então, um modelo de escola *“única”* ou *“unitária”*, porque somente uma escola dessa natureza poderia unir teoria e prática, o trabalho intelectual e o industrial, eliminando, assim, o caráter dualista um tipo de educação para os pobres e um tipo de educação para os ricos – garantindo a apropriação concreta do saber objetivo, articulado com as necessidades das classes marginalizadas. Por isso, a escola, na concepção de Gramsci, não pode basear-se no falso intelectualismo que separa pensamento

e realidade, se é que ela pretende contribuir para a transformação do homem e do mundo. Deve, isto sim, priorizar a unidade entre a teoria e a prática, a relação entre a escola e a vida, entre ensino e trabalho.

A proposta de escola única de Gramsci caminha pois, na direção contrária da escola tradicional. Esta tem optado pelo princípio educativo da divisão do trabalho, produzindo e valorizando um conhecimento teórico, intelectualizado, distanciado do movimento real. Reproduz, assim, a lógica do processo produtivo que separa a decisão da execução, separa o momento de aprender a pensar, do momento de aprender a fazer, isto é, separa a teoria da prática, produzindo, assim, um conhecimento fragmentado, teoricista, desvinculado das relações sociais concretas e que impede a escola de cumprir sua função no processo de transformação do real.

Daí, ele propor a escola de trabalho intelectual e manual (técnico-industrial) cujo objetivo é a formação da auto-disciplina intelectual e autonomia moral – valores máximos do humanismo – extremamente necessários tanto nos estudos posteriores, quanto para a profissão. A sua proposta de escola unitária como sabemos é orientada para a formação de homens onilaterais, de homens cujo desenvolvimento dá-se na sua totalidade. Gramsci, portanto, apresenta um tipo de homem pela união do trabalhador manual e trabalhador intelectual que ele expressa como “homem coletivo” ou “homem massa”. Por isso aproveita a essência metodológica da escola humanista tradicional – o seu caráter de cultura formativa “*desinteressada*” – e o espírito eficientista e técnico – da escola profissionalizante, propondo, assim, a integração da cultura humanística e técnico-científica.

Vygotsky não elabora um modelo de escola como o fez Gramsci, mas da mesma forma, considera que a escola que pretende a formação do ser humano na sua

totalidade, não pode se limitar à transmissão de um conhecimento apenas teórico, desvinculado dos reais problemas da realidade concreta, dado que a formação do pensamento se dá na atividade prática. Para ele, a função da escola é desenvolver no homem a capacidade de pensar o controle da própria conduta, de modo que ele possa agir de forma consciente e voluntária.

Nesta perspectiva, propõe então, uma teoria do desenvolvimento psíquico fundamentada na interdependência entre os processos mentais e o ambiente sócio-cultural que geram novos processos de aprendizagem e que, por sua vez, levam ao desenvolvimento do homem.

Vygotsky nos mostra como o sujeito constrói o conhecimento, como a aprendizagem, principalmente, a que se efetiva na escola, contribui para o desenvolvimento de sujeitos coletivos, criativos, reflexivos, autônomos, capazes de desenvolverem um trabalho cooperativo para a reconstrução do homem e do mundo. Suas reflexões teóricas apontam, pois, caminhos para uma nova prática educativa que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas; propicia a construção de uma outra visão de mundo, de uma consciência reflexiva e que, por isso, em muitos aspectos, estão em sintonia com o pensamento e a prática escolar esboçadas por Gramsci. Vejamos:

Assim, como Gramsci, para Vygotsky a escola representa a transmissão do saber. É o local onde os conhecimentos científicos e culturais, construídos pela humanidade através dos tempos são organizados e veiculados de forma sistêmica de modo a propiciar ao aluno a sua apropriação. A instrução escolar, pois, deve possibilitar ao aluno o acesso à produção humana acumulada, especialmente, à cultural, porque esta é básica para o sujeito constituir-se plenamente como ser que conhece, pensa, atua, enfim, tem condições de transformar a realidade em que vive.

Vygotsky defende, tal como Gramsci, a relevância dos conteúdos culturais e científicos. Considera como básico a aprendizagem dos conceitos científicos, da leitura e da escrita, o domínio do cálculo, a apropriação do patrimônio cultural do grupo ao qual pertence – valores, sistemas de representações, técnicas, formas de pensar e de se comportar construídas pela humanidade ao longo de sua história.

Vygotsky e Gramsci atribuem à escola a responsabilidade de tornar “*letrado*” os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para que eles possam interagir ativamente com o sistema de leitura e de escrita, uma vez que pela alfabetização, o homem amplia a possibilidade de conhecimento, amplia sua capacidade para a compreensão da realidade, seus limites e suas necessidades. A alfabetização representa um processo de caráter multifuncional; é um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. Por isso, seu ensino não pode se reduzir ao ensino de habilidades mecânicas e técnicas, como as habilidades de ler e escrever, deixando de lado a totalidade do sistema de linguagem, fazendo com que a alfabetização não seja considerada como uma prática intelectual e cultural complexa, o que determina que o seu ensino deva ter como objeto “*a revelação de seu sentido cultural e seus significados profundo*”.

A importância da alfabetização, apontada por Gramsci, para ampliação dos interesses dos indivíduos, para se sentirem como cidadãos de um mundo mais amplo que o mundo da família, do município, esclarece a preocupação dele com a limitação do ensino da língua ao seu caráter formalizante, conforme já salientamos. Por isso, não concordam que a língua seja ensinada como sendo um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas, com desprezo as características culturais próprias da linguagem dos alunos, pois não permite que os alunos se apropriem de um instrumento cultural socialmente construído possibilitador de um novo modo de se comunicarem e de se expressarem, apropriando-se

do saber sistematizado, elaborado pela humanidade.

A língua, para ambos, constitui-se, assim, no instrumento básico de todo o desenvolvimento intelectual do aluno.

Um outro aspecto ressaltado pelos dois pensadores refere-se aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças quando chegam na escola. Estes níveis são decorrentes das situações ambientais em que as crianças vivem, por isso a escola deve considerar a realidade concreta de seus alunos.

A escola, segundo Gramsci não pode ignorar que para muitas crianças, o ambiente familiar já as provê de noções que facilitam sua aprendizagem, como por exemplo, o conhecimento da língua literária. Essas crianças – vindas de classes privilegiadas – já apresentam vantagens em relação às crianças das classes desprivilegiadas, cabendo, então, à escola, prover meios de superar essas desvantagens. Este objetivo poderia ser alcançado na “*escola única*” na qual são previstas a criação de uma rede de instituições para-escolares, para superarem as eventuais deficiências de determinados ambientes.

É importante ressaltar que, Gramsci, ao considerar os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças decorrentes dos diferentes ambientes em que elas viviam - mais ou menos propiciadores das noções para iniciarem com sucesso a aprendizagem escolar - exigia não uma escola igual para todos, mas uma escola que propiciasse a todos os alunos condições para avançarem no seu nível de desenvolvimento. Não eram, portanto, as crianças vindas das famílias pobres, consideradas como “*deficientes*” que deveriam se adaptar à escola, mas sim. a escola ser organizada, para ajudá-las a superar as suas “deficiências”.

Portanto, Gramsci considera que as crianças apresentam níveis de

desenvolvimento que podem ser ultrapassados, desde que ajudadas pela escola. Ou seja, para ele, as crianças independentemente do ambiente em que vivem, chegam à escola com um conhecimento que, embora seja diferente do conhecimento escolarizado, não deve ser ignorado pelo professor, e sim constituir-se no ponto de partida para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Com relação a este aspecto, Vygotsky nos diz que é preciso que se conheça o nível de desenvolvimento da criança, alertando para o fato de que existem capacidades intelectuais, processos já consolidados em função de aprendizagem ocorridas nas experiências de vida, e existem processos que se encontram em fase de maturação, isto é, em estado embrionário, denominado por ele como “*zona de desenvolvimento proximal*”, sendo que a interferência do professor deve se efetuar, justamente, nesses processos em maturação.

Alerta que não existe um único sistema funcional de aprendizagem, e que as crianças, mesmo apresentando semelhanças, não podem ser consideradas como idênticas, uma vez que cada ambiente social oferece instrumentos de pensamento a cada criança, conseqüentemente, seus pensamentos terão estruturas diferentes. Ou seja, ambientes sociais diferentes promovem aprendizagens sociais diferentes e estas, em decorrência, ativam diferentes processos de desenvolvimento.

Compreendemos, então, que Gramsci e Vygotsky propõem que a escola propicie formas diferentes de educação para atender as peculiaridades dos diversos alunos. Isto não significa que eles estejam se referindo à criação de propostas de educação compensatória tal como estamos presenciando na educação fundamental, atualmente no Brasil.

Ressaltamos, mais uma vez, que os dois pensadores, quando se referem às

diferenças entre as crianças, não estão em momento algum pensando que as crianças das classes pobres necessitam de educação para corrigirem falhas ou atrasos no seu desenvolvimento, mas estão reiterando que a diversidade dos indivíduos exige que a escola apresente múltiplas possibilidades de acesso ao saber sistematizado, uma vez que as crianças possuem diferentes instrumentos de pensamento.

Vemos, pois, que Gramsci e Vygotsky concordam que o ambiente no qual as crianças vivem, por serem diferentes, estimulam para mais ou menos o desenvolvimento da inteligência das crianças, e que a aprendizagem escolar tem um importante papel a desempenhar para que todas avancem no sentido de atingirem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento. Concordam, pois, os dois pensadores, que o conhecimento construído antes do processo de escolarização formal deve ser valorizado pela escola como fundamental para a aprendizagem escolar.

Para Vygotsky, estes conhecimentos prévios – “*o conhecimento vivido*” – são os conceitos cotidianos que servem de base para a construção dos conceitos científicos, que são formados através da instrução escolar. Para que o aluno construa estes conceitos (científicos) que apresentam um nível superior de complexidade o que dará a ele competência para compreender e agir no mundo de forma consciente e voluntária, é preciso que sejam articulados com os conceitos cotidianos.

Esta articulação – conceitos cotidianos e conceitos científicos – é possível graças à participação ativa do aluno e à intervenção do professor que coordena e orienta o trabalho de apropriação e sistematização do conhecimento. Esse raciocínio nos remete a duas questões centrais na teoria histórico-cultural de Vygotsky que estão intimamente relacionadas, com repercussões na aprendizagem do aluno: o social e a atividade, por nós anteriormente explicitadas.

O social dá início ao desenvolvimento dos conceitos e ao mesmo tempo se constitui em organizador da atividade espontânea e de aprendizado do aluno. Enquanto o social é proporcionador dos instrumentos culturais necessários para o desenvolvimento, é a atividade que irá possibilitar a apropriação desses instrumentos.

Esta atividade de aprendizado, como vimos, é realizada conjuntamente com o professor e com os demais alunos, e é indispensável uma vez que é ela que propicia o processo de interiorização, ou seja de apropriação do conhecimento. Entendemos, pois, porque Vygotsky faz distinção entre a atividade construída pelo aluno fora da escola (espontânea) e a aprendizagem escolar. Esta última visa muito mais ensinar a criança a aprender, a elaborar um “*modo de ação generalizado*” para resolver situações de aprendizado que levem à reflexão, em decorrência à apreensão dos conceitos científicos do que ao desenvolvimento de habilidades específicas. Assim, enquanto a atividade espontânea produz um conhecimento não sistematizado, noções desarticuladas; a atividade de aprendizagem na escola é sistematizada, intencional, ou seja, pressupõe “*uma relação consciente e consentida entre o sujeito e o objeto do conhecimento*”. Quer isto significar que a aprendizagem pelo aluno exige que ele concentre toda sua atenção sobre o tema que está estudando para poder abstrair os aspectos básicos dos secundários e chegar a generalizações mais amplas através de um processo de síntese.

Podemos compreender a partir dessas considerações que os dois conceitos básicos da teoria de Vygotsky – o social e a atividade – são os fundamentos da ação pedagógica que asseguram o nexo entre o conhecimento do aluno (cotidiano) e o conhecimento formal (científico).

À importância do social e da atividade, Vygotsky acentua, também, a importância do professor. Este tem a função de mediador, uma vez que no processo

ensino-aprendizagem, ele é o elemento mais experiente, aquele que se encontra num nível de conhecimento mais elevado do que seus alunos. No papel de mediador, dirige o processo ensino-aprendizagem, ensinando seus alunos a apropriarem-se de novos conhecimentos que modificarão os conhecimentos que eles já possuem, suas capacidades de ação, os seus pensamentos, a sua consciência.

Para Vygotsky, o professor é, como vimos, “*o organizador do meio educativo social, regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno*”, o que explicita que o nexos entre a escola e a vida do aluno, não pode ser ignorado.

Essas considerações que acabamos de fazer com relação a Vygotsky, também, as fazemos em relação a Gramsci. Como vimos, Gramsci considera o trabalho como princípio educativo, já a partir da escola elementar; ressalta a importância do social para o desenvolvimento do indivíduo; a necessidade de articular o conhecimento senso comum (popular) com o conhecimento elaborado (científico), e ainda a importância do professor nesse processo.

Com relação à articulação – conhecimento senso comum e conhecimento científico –, na linguagem gramsciana trata-se do nexos instrução-educação, sendo a instrução também educação, porque é o conteúdo cultural, produzido na experiência de vida do aluno – na família, na vizinhança, etc. – e que, também, influencia no seu desenvolvimento. Este conteúdo cultural, articulado ao conteúdo cultural que a escola propõe ao aluno, representa a unidade entre escola e vida que se concretiza pelo trabalho do professor que faz o aluno avançar para superar a concepção de vida e de história, construídas nas relações sociais concretas, para alcançar uma concepção de mundo superior, uma visão orgânica e racional do mundo.

Observa-se, pois, que tanto em Gramsci como em Vygotsky o processo ensino-

aprendizagem é eminentemente ativo, isto é, ambos os envolvidos participam ativamente o que nos mostra que os dois pensadores tem elementos comuns na concepção de ensino e de aprendizagem.

No que se refere ao professor, Gramsci diz que cabe a ele a responsabilidade de levar o aluno a superar a sua individualidade, possibilitando-lhe a sua posterior integração coletiva. O professor é o “*educador permanente*”.

A importância dada por Gramsci e Vygotsky ao professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, leva-os a criticarem enfaticamente as práticas espontaneistas das escolas ditas progressistas, uma vez que estas acreditam que a aprendizagem se dá naturalmente. Para eles a Educação é um processo, cuja ação educativa do homem e do meio educam os outros homens numa relação dialética.

Na ação educativa, conforme se constata tanto o professor, quanto o aluno são importantes, transformando o processo ensino-aprendizagem num processo interativo. Tanto Gramsci, quanto Vygotsky valorizam a criança (o aluno) como sujeito social e que, portanto, deve ser considerada como um ser concreto, real, cuja participação ativa no processo ensino-aprendizagem deve ter como objetivo a sua formação no sentido de atender seus interesses e suas necessidades, mas tendo em vista, também, a formação de futuros cidadãos críticos, participativos. Afirmam, contudo, que a criança não desenvolve-se naturalmente, espontaneamente, mas que necessita da ajuda do outro mais experiente.

Embora o aluno (a criança) seja extremamente valorizada por Gramsci e Vygotsky, estes não abdicam do controle do professor. Por isso, Gramsci afirma a necessidade da existência de nos primeiros graus escolares de um certo dogmatismo ou conformismo. Ou seja, para alcançar seus objetivos – a formação da auto-disciplina intelectual e autonomia moral – valores estes considerados como máximos do humanismo,

a escola “unitária” deve usar de autoridade nos primeiros anos escolares, para que nos anos seguintes a criança seja autônoma.

Autoridade aqui significa intervenção, orientação para a aquisição de hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho. A não intervenção dos adultos é renúncia à formação da criança, é deixar que sua personalidade se desenvolva, absorvendo caoticamente os estímulos do ambiente em geral. É considerar a consciência da criança como algo de individual. É necessário, portanto, para o pleno desenvolvimento do aluno que a escola o habitue a trabalhar com disciplina e seriedade. É a disciplina que possibilita à criança adquirir auto-disciplina, autonomia e liberdade.

Vygotsky enfatiza nos seus estudos a necessidade da disciplina na aprendizagem e do uso da autoridade do professor, uma vez que a apropriação do conhecimento em todas as suas dimensões – conceitos, procedimentos, atitudes – exige a atenção dirigida e a concentração do pensamento.

A importância da disciplina para Gramsci e Vygotsky não significa que os dois estejam negando a espontaneidade da criança.

Não podemos esquecer que Gramsci ao propor a “*Escola Unitária*” tinha em mente uma escola de liberdade e de livre iniciativa “*e não uma escola de escravidão e mecanicidade*”.

Gramsci quer a educação do indivíduo para a liberdade, mas a liberdade com responsabilidade que só se constitui se o indivíduo é educado, tendo em vista o coletivo e no coletivo. A responsabilidade não se constitui “espontaneamente”, mas tem que ser orientada, dirigida, segundo uma finalidade.

Para Gramsci, portanto, a liberdade individual é condicionada pela liberdade do grupo social. Vygotsky, assim como Gramsci, tem também, como meta a liberdade, o

desenvolvimento da autonomia da criança, a que ela ascende através da participação ativa. Sua concepção de escola, como vimos, explicita como princípio básico para o desenvolvimento da criança a atividade interativa, o que determina a existência de uma escola em que o aluno interaja com o professor e com seus colegas, como sujeitos sociais, como parceiros que têm objetivos comuns a alcançarem. Deve ser uma escola democrática, na qual exista o diálogo, a troca, a cooperação, a confiança entre os elementos da ação educativa. Nesta escola, pois, o professor é um “*guia amigável*”, investido de autoridade e com a responsabilidade de guiar, coordenar e orientar a atividade do aluno. Assim, a relação entre o professor e seus alunos, distancia-se da relação autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite, gerando obediência, conformismo e passividade. Distancia-se, também, da atitude de não interferência (espontaneísmo) pelo fato de considerar que as crianças não evoluem para um pensamento e comportamentos autônomos, naturalmente.

Para Vygotsky e Gramsci, a prática pedagógica não pode fundamentar-se no autoritarismo e nem no espontaneísmo, mas, sim, numa concepção de ensino interativo na qual professores e alunos mantêm uma relação dialética, de influências recíprocas, sendo tão importantes tanto o aluno, quanto o professor.

Não existe, pois, na escola, segundo o ponto de vista gramsciano e o ponto de vista vygotskyano, espaço para métodos passivos, para a memorização de conteúdos, para alunos passivos que repetem mecanicamente o discurso do professor e executam atividade, apenas, para cumprirem o que o professor ordena.

Para os dois pensadores, o método pedagógico é lógico e dialético e possibilita a investigação, o questionamento, o livre debate, os confrontos, conflitos, e rejeita as idéias prontas, acabadas. É o método que vê o conhecimento como processo histórico, que se

renova à medida em que é transmitido pelas gerações mais velhas para as novas, oportunizando, assim, a possibilidade de produção de novos conhecimentos.

Outras considerações importantes, quanto ao método, dizem respeito à cooperação, ao coletivo.

Gramsci afirma ser necessária a tolerância e a cooperação dos mais bem preparados no auxílio aos que têm dificuldades para alcançarem o conhecimento que irá possibilitar-lhes a formulação de uma nova concepção de mundo e que as experiências individuais devam ser trazidas para o grupo, valorizadas e analisadas coletivamente, transformando-se o grupo em educador de si mesmo, de modo a elevar o nível cultural de todos e de cada um.

Vygotsky, ao falar da atividade coletiva, vai ao encontro das idéias de Gramsci, quando ao analisar a importância da relação entre os pares, deixa claro que alunos que se encontram culturalmente mais evoluídos, auxiliam no desenvolvimento daqueles que se encontram em nível inferior.

Os alunos são, assim, levados a pensar num nível superior, quando estão trabalhando com companheiros mais competentes, o que recomenda a necessidade de se promover em sala de aula atividades coletivas.

Gramsci e Vygotsky consideram importante para o desenvolvimento dos indivíduos a atividade em grupo, uma vez que, além da troca de informações, é no grupo que se definem as normas, que se fixam “*as regras de ação obrigatórias moralmente*”, formando, assim, o homem coletivo. Ambos identificam, portanto, a existência de diferentes níveis de desenvolvimento, bem como as possibilidades de que no grupo, o indivíduo, ajudado pelos demais, desenvolva suas potencialidades e, em decorrência, o grupo como um todo, também, desenvolve-se potencialmente.

Em síntese, todos esses aspectos avocados por Gramsci e Vygotsky para explicitar a educação em si, visam, sobremaneira, à compreensão da Educação como elemento fundamental para construção de uma nova ordem social.

Gramsci e Vygotsky nos mostram que é possível, pois, a renovação política e cultural de um país, através da Educação. Nesse contexto ressaltam a importância da escola e, no interior desta, a importância do professor – do intelectual – cuja função é ajudar na construção de uma nova concepção de mundo, de uma nova consciência que possibilite uma compreensão adequada dos problemas das realidades social e educacional brasileira, bem como das possibilidades para viabilizar a transformação que tenha a *“solidariedade como um caminho para uma reforma moral e cultural”*, como diz Assmann (1998).

Nesta tarefa de desvelar a realidade social para transformá-la, contamos, pois, com as teorias de Gramsci e de Vygotsky que nos indicam uma nova forma de fazer educação, entendida como um direito do cidadão e dever do Estado. Uma educação que considere as novas relações entre a ciência, a técnica e cultura na formação do novo tipo de intelectual, *“capaz de compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que potencialmente dirigente, deve ter conhecimentos científicos, competência técnica e prática política para dominar a natureza e construir a sociedade”*. (Kuenzer,1992, p15) e de se apropriar ao máximo de seus benefícios.

Finalmente, ambos os autores tem seu máximo de coincidência nos seguintes aspectos:

- No homem, considerado como sujeito coletivo, histórico-cultural, individual e subjetivo;
- A determinação histórica da personalidade;

- A importância da maturação biológica e da aprendizagem no processo de desenvolvimento do ser humano;
- A possibilidade da direção do desenvolvimento psicológico mediante a Educação;
- A Educação como promotora, orientadora do desenvolvimento individual dos seres humanos;
- A função libertadora da Educação e da Cultura.

## BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, Selvino José. Palestra proferida no I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC, dez/1996.
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARONE, Rosa E; LETELIER G; M<sup>a</sup> Eugênia. “Canteiro escola” – uma resposta da indústria da construção no contexto produtivo atual. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 52, p. 446 -473, dez. 1995.
- COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1.
- CORAGGIO, José Luiz. Desenvolvimento humano e educação. São Paulo: Cortez, 1996
- COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Dualidade de poderes. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CURY, C.J. “Educação e contradição”. São Paulo: Cortez, 1985.
- DANIELS, Harry. Vygotsky, em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Cultura, política e cidadania na produção gramsciana de 1914 a 1918. Caderno CEDES, São Paulo, nº 3. Cortez p.31-56.
- DIAZ, Rafael M.; NEAL, Cyytyia J.; AMAYA WILLIAMS, Marina. As origens sociais da auto-regulação. In Moll, Luis C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 123-149.
- ENGELS, Friedrich. A dialética da natureza. 3<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, M<sup>a</sup> Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- FREITAS, M<sup>a</sup> Teresa de Assunção. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- GALLIMORE, Ronald e THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In Moll, Luís C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 171-199.
- GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. Após Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. A questão meridional. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. 3<sup>a</sup> ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 9ª ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8ª ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRUPPI, Luciano. O Conceito de Hegemonia em Gramsci. 3ª ed. Rio Janeiro: Edições Graal, 1978.
- GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel. Porto Alegre: L & PM, 1990.
- JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1989.
- JOLL, James. As idéias de Gramsci. São Paulo: Cuttrix, 1977.
- KOPNIN, P. V. A Dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOZULIN, Alex. La Psicología de Vygotsky. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade: categorias teórico-metodológicas (tese apresentada como requisito parcial para Concurso de Professor Titular). Curitiba, 1992 Universidade Federal do Paraná.
- LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão São Paulo: Sumus, 1992.
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.
- LOMBARDI, F. Gramsci: Idéias pedagógicas. Pílas, sem data e local. ROSA, Luiz Carlos Nascimento. Epistemologia e ensino de ciências naturais: resgate do Marxismo Historicista gramsciano. Florianópolis, 1995. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade federal de Santa Catarina.
- LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe, estudos de dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos Ed., 1989.
- LÚRIA, A. R. Introdução evolucionista à psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, V.1. Curso de Psicologia Geral, 1992.
- LÚRIA, A.R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1990.
- MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, Mario A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MARIATEGUI, José Carlos. Textos básicos. Lima, México, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). 10 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MINGO, Araceli. Sujeito, consciência e ideologia. Pedagogia. México, n.12, outubro-diciembre, 1987.
- MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. p. 97, s/d.
- NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- PATTO, Mª Helena Souza. Psicologia e ideologia, uma introdução crítica a Psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano; artigo publicado no Caderno CEDES nº 24, pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 16 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- PORTELLI, Hugues. “Gramsci e o bloco histórico”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- RIVIÈRE, Angel. La psicología de Vygotsky. Espanha: Visor Libros - Infância y Aprendizaje, 1984.
- RUBINSTEIN, S. L. El ser y la conciencia. Uruguai: Ediciones Pueblos Unidos, s/d.
- SANTOS, João de Almeida. O Princípio da hegemonia em Gramsci. Lisboa: Vega, s/d.
- SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e cultura em Gramsci. Curitiba: da UFPR, 1992.
- SIGUAN, Miquel (org.). Actualidade de Lev S. Vygotsky. Barcelona: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVESTRE, Adriana e BLANSCK. Bajtín y Vygotsky: A organização semiótica da consciência. Barcelona: Anthropos. Promat, S. Coop, 1993.
- SIMIONATTO Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. São Paulo, 1993 (Tese de Doutorado na área de Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. São Paulo, 1993 (Tese de Doutorado na área de Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fpolis: UFSC, 1995.
- TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In Moll, Luis C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-168.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. Vygotsky, uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.
- YIGOTSKY L. S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
- YIGOTSKY, L. S. E LÚRIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- YIGOTSKY, L. S. História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones. V. III, 1995.
- YIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIGOTSKY, L. S. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor Distribuciones. Obras Escogidas, V.I, 1991.
- YIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIGOTSKY, L.S. Problemas de psicología geral. Madrid: Visor Distribuciones S. A. Obras Escogidas, V.II, 1991.
- YIGOTSKY, Lev S. Pensiero e linguaggio. Tradução italiana de Luciano Mecacci. Roma: Laterza, 1990.
- WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Ediciones, Paidós, 1988.

ZANARDO, Aldo. O Manual de Bukhárin visto pelos comunistas alemães e por Gramsci.  
In. Bukhárin, Teórico Marxista. Belo Horizonte: Oficina de Livros, p. 56-81.