

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

Vygotsky and Freire: the concepts of "consciousness" e "awareness acquisition"

Vygotsky y Freire: los conceptos de “conciencia” e “concientización”

Daniel Welton Arruda Cabral¹

Luciola Limaverde Ribeiro²

Débora Linhares da Silva³

Zulmira Áurea Cruz Bomfim⁴

Resumo

Este artigo traça um paralelo entre os conceitos de consciência, debatido por Vygotsky, e de conscientização, amplamente difundido por Paulo Freire. Esses conceitos foram trabalhados em diferentes épocas e contextos por autores que buscavam compreender o processo educativo. A possibilidade de aproximações entre essas categorias advém do fato dos dois autores adotarem um referencial materialista histórico-dialético e de terem projetos inovadores de mudança cultural e educacional, considerando o contexto social como essencial para a formação da consciência. Os dois autores buscaram, em suas obras, compreender a transformação dos sujeitos. A articulação entre esses saberes pode ser uma ferramenta poderosa e potencializadora para mudanças.

Palavras-chave: Consciência; Conscientização; Vygotsky; Paulo Freire; Educação.

Abstract

This article makes a parallel between the concepts of consciousness, discussed by Vygotsky, and awareness, widespread by Paulo Freire. These concepts were built in different times and contexts by these authors, who were trying to understand how the educational process happens. The possibility of links between these categories comes from the fact that both authors adopt a historical-dialectical materialist framework and both have innovative ideas about cultural and educational change, considering the social context as essential to the formation of conscience. In their works, the two authors had as target to understand the transformation of the individuals. The comparison between these concepts can be a powerful tool to open possibilities on the process of changes.

Keywords: Consciousness; Awareness; Vygotsky; Paulo Freire; Education.

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Responsável técnico pelo espaço Halasana: Psicologia, Yoga e Terapias Integradas.

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo também pela UFC.

³ Graduada em História e em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

⁴ Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela PUC-SP. Pós-doutora pela Universidade da Coruña, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: zulaurea@uol.com.br.

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

Resumen

Este artículo traza un paralelismo entre los conceptos de conciencia, discutido por Vygotsky, y formación de la conciencia, ampliamente difundido por Paulo Freire. Estos conceptos fueron elaborados en diferentes épocas y contextos por autores que buscaban comprender el proceso educativo. La posibilidad de aproximaciones entre esas categorías viene del hecho que los dos autores adopten una referencia materialista histórico dialéctica y de tener proyectos innovadores de cambio cultural y educacional, considerando el contexto social como esencial para la formación de la conciencia. Los dos autores buscaron, en sus obras, entender la transformación de los sujetos. La articulación entre esos saberes puede ser una herramienta poderosa y potenciadora para cambios.

Palabras clave: Conciencia; Formación de la Conciencia; Vygotsky; Paulo Freire; Educación.

Introdução

Este artigo tem por objetivo a análise de conceitos de dois autores de grande relevância, tanto para o campo da educação quanto para o da psicologia: Paulo Freire e Lev Vygotsky. Os dois trabalharam, em suas épocas e no contexto de suas obras, respectivamente os conceitos de “conscientização” e “consciência”. Analisaremos o que esses conceitos distintos têm em comum e em divergência, tendo em vista a importância dessas ideias para compreender o processo educativo.

A categoria “conscientização”, embora não tenha sido criada especificamente por Paulo Freire, foi um ponto central que acompanhou todo o seu trabalho e foi por meio desse autor que a importância dessa temática se desenvolveu, ganhando uma visibilidade mundial. Já a obra de Vygotsky se tornou conhecida especialmente a partir de seus conceitos aplicáveis à educação, principalmente ao desenvolvimento infantil, como o de desenvolvimento proximal e o de mediação. Porém, alguns autores do Ocidente que se dedicam a um estudo de caráter teórico da obra vygotskiana, como David Bakhurst, Dorothy Robbins, Angel Riviere e James Wertsch, bem como pesquisadores brasileiros, destacam como praticamente indiscutível a centralidade do conceito de consciência na obra de Vygotsky (Castro & Alves, 2012).

Buscaremos, neste trabalho, traçar paralelos entre o pensamento de Vygotsky e o de Freire no que diz respeito especificamente a esses dois conceitos. Os dois autores produziram seus estudos em contextos bem diferentes: o primeiro teve seu auge na Rússia pós-revolução de 1917 e o segundo, no Brasil, teve seus primeiros textos conhecidos pouco antes da ditadura militar de 1964. Apesar dessas significativas diferenças históricas, acreditamos que possamos traçar algumas aproximações, especialmente porque ambos adotaram um referencial materialista histórico-dialético e tinham projetos ambiciosos de mudança cultural e educacional, exercendo uma enorme influência até os dias de hoje, tanto no campo da educação quanto no da psicologia.

Para realizar essa articulação, faremos antes uma breve contextualização histórica do surgimento e desenvolvimento do pensamento desses dois autores, articulando cada um com o conceito defendido e, só então, buscaremos algumas aproximações e articulações entre eles.

Vygotsky e a “Consciência”

Na segunda metade do século XIX, os seguidores de John Locke, na Inglaterra, enfatizavam, a partir de seus pressupostos empiricistas da mente, que a origem das ideias deveria ser explicada a partir das estimulações ambientais. No entanto, não tinham êxito em descrever como as sensações simples poderiam se combinar até se transformar em ideias mais complexas. Por sua vez, os discípulos de Kant os contradiziam, afirmando que ideias complexas não poderiam ser decompostas em elementos simples. Uns e outros tinham uma influência cartesiana e entendiam que o estudo científico do ser humano deveria estar restrito ao seu corpo físico, já que o estudo da mente estava a cargo da filosofia (Cole & Scribner, 1998). Por volta de 1860, diversas publicações passam a trazer estudos comparativos entre seres humanos e animais, corroborando a existência de uma continuidade entre eles. A mais famosa delas foi *A origem das espécies*, de Charles Darwin.

Três correntes psicológicas passaram a se contrapor nessa época. A primeira foi fundada por Wundt, em 1890, e buscava descrever o conteúdo da consciência humana relacionando-a com a estimulação externa, tendo como unidade básica as “sensações” e utilizando o método experimental. Vale ressaltar, porém, que o próprio Wundt declarava que os “processos psicológicos superiores” (ou seja, as funções complexas propriamente humanas) não poderiam, em princípio, ser compreendidos por sua metodologia, demonstrando assim seu não alinhamento com o pensamento positivista. Muitos dos que o sucederam no estudo experimental da psicologia não concordavam com esse pensamento e esperavam que o método experimental explicasse também os comportamentos humanos mais complexos a partir da mesma unidade básica, as sensações.

Enquanto essa primeira escola tinha a consciência como o centro dos seus estudos, surge uma nova teoria que entendia que o estudo da consciência não era suficientemente científico, tendo em vista a impossibilidade metodológica de se chegar diretamente até esse conteúdo – assim, eles acusavam a primeira escola de ser idealista. Eles se preocuparam especialmente com o estudo do comportamento, a partir de sua unidade mínima “estímulo-resposta” (Cole & Scribner, 1998). Nesse campo de pensamento, havia uma forte influência do pensamento que relacionava o comportamento do homem ao dos outros animais; dessa forma, seus seguidores se debruçaram muito em pesquisas em animais, o que em teoria serviria de indício para o melhor entendimento do comportamento humano.

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

Os estudos que abriram campo para essas pesquisas foram os experimentos de Pavlov, que conseguiram, a partir de uma prática ativa de condicionamento, transformar um estímulo não condicionado em condicionado. A partir de uma generalização dessa prática, estaria aberta a chave para o entendimento do comportamento humano. Para os estudiosos dessa corrente/época, era a combinação dos estímulos inatos e condicionados (somada à maturação natural do corpo), a partir de uma série de condicionamentos ocorridos no decorrer da vida do sujeito, que explicava todo o seu desenvolvimento e comportamento. Nas palavras de Vygotsky (2004), o sujeito era entendido como um “saco de estímulos”.

Ambas as correntes entendiam que a forma correta de se compreender os processos psicológicos era a partir dos seus constituintes elementares: para Wundt, as sensações; para os comportamentalistas, a unidade estímulo-resposta. Surge então a psicologia da gestalt, criticando as duas outras justamente nessa raiz. Para a gestalt, o maior erro da psicologia era o de tentar, por meio de processos psicológicos simples (ou inferiores), explicar os processos complexos (ou superiores).

Na Rússia pós-revolução, o Instituto de Psicologia de Moscou era chefiado por Chelpanov, adepto da psicologia introspectiva de Wundt e defensor de que o marxismo era incapaz de explicar as propriedades da consciência individual. Kornilov passa a lhe fazer oposição, defendendo que a psicologia soviética deveria se alinhar aos estudos da psicologia do comportamento, aprofundando-se na busca de uma psicologia de base marxista (Cole & Scribner, 1998). Para ele, os estudos dessa psicologia, para que fossem considerados verdadeiramente materialistas, deveriam estar restritos aos comportamentos observáveis. O estudo da consciência era considerado muito idealista para ser objeto de uma psicologia que buscava ser materialista-histórica e, dessa forma, passava a ser visto como de interesse burguês. Em 1923, Chelpanov é demitido e Kornilov passa à direção do Instituto.

Dentro desse contexto, em 1924, Vygotsky faz uma palestra intitulada “Consciência como um objeto da psicologia do comportamento”, na qual ele, contradizendo toda a influência intelectual e política de Kornilov, defende que a consciência não pode continuar sendo excluída dos estudos da psicologia do comportamento, e que, “ao fechar para si o problema da consciência, a psicologia está fechando para si o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano” (Vygotsky, 2004, p. 56).

Para Luria (2010), esse foi o mais importante fórum da época para os cientistas que trabalhavam na área geral da psicologia. Segundo o autor, a explanação de Vygotsky sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem foi brilhante, além de ter sido apresentada sem nenhum texto para ler, nem sequer notas rabiscadas. Vygotsky defendeu que a consciência deveria permanecer como objeto de estudo da ciência psicológica, pois era possível ser estudada por meio objetivos.

Vygotsky tecia críticas às tentativas de imprimir uma leitura marxista para a psiquê que buscavam simplesmente transpor conceitos de uma área para outra. Para ele, era necessária uma incorporação dos pensamentos de base materialista-histórica para se criar uma nova psicologia, integrada aos postulados materialistas e que conseguisse superar as contradições dessa ciência na época.

Vygotsky (2004) compartilhava as críticas da psicologia da gestalt às abordagens comportamentais e introspectivas de promoverem um atomicismo psicológico. Porém, para ele, a gestalt “fez do problema um postulado” (p. 175). Dessa forma, no entendimento do autor, seus adeptos só se preocuparam com a descrição dos fenômenos complexos, desconsiderando a explicação da formação deles.

Para ele, essas duas posturas evidenciavam a crise da psicologia, na qual havia uma ruptura na ciência psicológica, entre ciência natural e ciência mental, na qual a primeira apenas explicava os processos básicos, seja a partir das unidades “sensoriais” ou de estímulo-resposta, e a segunda apenas descrevia os processos psicológicos complexos.

Vygotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo (Luria, 2010, p. 22).

Vygotsky criticou duramente a psicologia comportamental, que ganhava cada vez mais espaço em seu país, acusando-a de ser uma “psicologia sem consciência”, na qual os métodos acabavam privando qualquer investigação de reações não manifestas, como, por exemplo, a fala interna. Esse erro era gravíssimo especialmente porque Vygotsky

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

percebia que justamente essa fala interna, esse “pensar consigo mesmo”, está sempre orientando e dirigindo a ação humana.

O autor tecia uma crítica à forma indiscriminada com que parte das ciências da época tentava transpor as leis do domínio da psicologia animal para o ser humano. Para ele, a lei que explicava o comportamento a partir exclusivamente dos reflexos inatos e dos reflexos condicionados, utilizada pelos pesquisadores comportamentais de sua época, servia muito bem para dar conta de todo o comportamento animal, mas com os seres humanos tudo seria muito mais complexo.

Existem pelo menos três componentes relevantes na compreensão do comportamento humano que fogem à equação “reflexos inatos + reflexos condicionados = comportamento”: a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada (Vygotsky, 2004). A experiência histórica é aquela passada de geração a geração por meio da cultura – ou seja, ela não é transmitida geneticamente. É com ela, por exemplo, que durante milhares de gerações os índios transmitiram os ensinamentos da fabricação de instrumentos de caça e pesca para as gerações mais novas.

O ser humano possui também a experiência social: é por meio dela que um sujeito não precisa necessariamente passar por uma experiência para aprender sobre ela, pois outro indivíduo pode lhe transmitir sua experiência pessoal e esse aprendizado pode ser útil para que o primeiro reorganize seu comportamento. Isso não acontece com os outros animais.

O ser humano tem também a capacidade de se adaptar ativamente ao seu meio. Nós transformamos a natureza para que ela se acomode a nossas necessidades e fazemos isso por meio de um planejamento anterior. Quando um sujeito constrói uma casa, ele primeiro a projeta interiormente e só depois executa. A esse tipo de experiência Vygotsky chamou de “experiência duplicada”.

Percebemos então que, por meio desses três tipos de experiência, Vygotsky demonstra por que não se pode simplesmente aplicar uma lei de comportamento animal para a esfera humana. O sistema humano é extremamente mais complexo, e a teoria dos reflexos condicionados, apesar de bastante útil na explicação de alguns comportamentos, não dá conta por si só de toda essa complexidade.

O reflexo é um conceito abstrato: metodologicamente tem grande valor mas não pode se converter no conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, porque esse

comportamento de homem não constitui de forma alguma um saco cheio de reflexos nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que causalmente se alojam nele (Vygotsky, 2004, p. 63).

Para Vygotsky, existia uma diferença fundamental entre os seres humanos e os outros animais: essa diferença é o que marcava a aquisição humana das funções psicológicas superiores, enquanto os outros animais operavam apenas no nível das funções psicológicas inferiores. São justamente essas experiências exclusivamente humanas que formam e são formadoras das funções superiores e, em última instância, da própria consciência. Podemos ver a base desse pensamento em Marx (1984, p. 202):

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade.

Vygotsky era um autor de base materialista-histórica. O pensamento de Marx trouxe no conceito de “instrumento” o elemento principal que permitiu o processo de hominização. Foram a capacidade de dominar o uso do instrumento e a possibilidade de transformar deliberadamente a natureza que nos tornaram humanos. O processo exclusivamente humano da experiência duplicada, que colocamos acima, evidencia isso.

Vygotsky traz o conceito de signo para a psicologia como análogo ao de instrumento para o marxismo. Da mesma forma que um instrumento pode ser utilizado para mediar uma atividade de transformação da natureza, um signo pode servir para solucionar um dado problema psicológico, como fazer lembrar alguma coisa. “O signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares” (Vygotsky, 1998, p. 70).

A principal analogia entre signo e instrumento está na função mediadora que ambos proporcionam. A diferença fundamental entre eles é que, enquanto o instrumento tem a função de orientador externo, ou

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

seja, de modificar o objeto, o signo possui a função de orientador interno, sendo voltado para o controle do funcionamento interno, o que é a base da formação da consciência.

Para Vygotsky, a palavra comporia os chamados “reflexos reversíveis”. “A palavra escutada é um excitante, a pronunciada, um reflexo que cria esse mesmo excitante. Aqui o reflexo é reversível porque o excitante pode se transformar em reação e vice-versa” (Vygotsky, 2004, p. 81). Dessa forma, esses são reflexos e excitantes, que podem, por sua vez, ser criados pelo homem. Assim, a palavra e o signo são definidos como excitantes sociais, ou seja, que provêm das pessoas, que criam a base do comportamento social, tendo em vista que servem de regulador do próprio sujeito.

[...] eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esses excitantes, porque para mim se convertem prontamente em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os restantes, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles fazem com que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na fala que reside a fonte do comportamento e da palavra (Vygotsky apud Martins, 2010, p. 348).

Dessa forma, se revela a origem da consciência e ao mesmo tempo do comportamento social. À medida que dominamos o mecanismo de conhecimento do outro, passamos a dominar o mecanismo de conhecimento de nós mesmos. “A linguagem é, por um lado, um sistema de ‘reflexos de contato social’, e por outro, um sistema de reflexos da consciência” (Vygotsky, 2004, p. 81).

Partiremos agora, da elaboração do conceito de consciência para Vygotsky, para o conceito de conscientização no pensamento de Paulo Freire. Posteriormente, voltaremos a debater o primeiro conceito, trazendo seus desdobramentos para o próprio Vygotsky, já podendo articulá-lo com o conceito freiriano.

Freire e a “Conscientização”

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Sua família era de classe média, mas, com a crise de 1929, passaram por grandes dificuldades econômicas, chegando mesmo a viver momentos de miséria e fome. Freire, apesar de ter sido bacharel em direito, nunca chegou a exercer a profissão de advogado, tendo sempre se dedicado à sua paixão: a educação.

Trabalhou como diretor e posteriormente como

superintendente do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) de Pernambuco, entre os anos de 1947 e 1957, onde iniciou seu trabalho na luta pela alfabetização, já que essa instituição era voltada para a educação de adultos/trabalhadores (Gadotti, 1996, p. 33). A primeira experiência de educação popular massiva de adultos se deu durante os anos 1960 na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e é um marco até os dias de hoje para a educação – não só no Brasil, mas em todo o mundo.

Sob o governo popular de Jânio Quadros, iniciativas progressistas se espalhavam na educação no Brasil. O governo se empenhava para fazer reformas de base em uma tentativa de tornar a educação de qualidade acessível a mais brasileiros e a multiplicação de experiências iniciais como a de Angicos foi aprovada em um Plano Nacional de Alfabetização que previa a formação de educadores populares em mais de 20 mil núcleos no País, utilizando o chamado “Método Paulo Freire”, tendo por meta alfabetizar – e politizar – cinco milhões de adultos.

No Brasil e em boa parte da América Latina, movimentos tanto da educação como da psicologia comungavam do ideal de aproximação com as camadas populares a partir de um viés não mais assistencialista, mas sim emancipador, percebendo os sujeitos como ativos formadores de história política. Porém, em nosso país, um duro golpe adia boa parte desses projetos: parte da elite do Brasil, preocupada com as medidas de cunho popular que estavam sendo progressivamente realizadas e financiadas, articula juntamente com setores das forças armadas um golpe militar que retira do poder o presidente João Goulart (que tinha assumido a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, motivada por “forças ocultas”), instalando um período de perseguição a intelectuais, artistas, políticos e cidadãos que de alguma forma discordassem do recém-instalado governo. A imprensa passa a ser censurada e não há espaço para o diálogo. Não há espaço também para nenhum tipo de iniciativa popular de empoderamento das comunidades mais pobres de nosso país.

O projeto de alfabetização popular de Freire, por ser também formador de uma consciência política cidadã e pela sua ligação com o projeto político vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista de João Goulart, é acusado de subversão, sendo Freire preso por 72 dias e depois exilado. Ele passou todo o período da ditadura no exterior, boa parte dele no Chile, e só voltou na época de anistia e de abertura política do País, em 1980.

O conceito de conscientização não foi cunhado

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

por Freire, mas sim por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, por volta de 1964 (Freire, 1979). Entretanto, esse conceito se tornou internacionalmente conhecido a partir da obra de Freire.

O método de alfabetização de Freire não visava apenas à alfabetização do sujeito, mas também à construção de uma consciência crítica, política, comunitária; buscava que o sujeito, a partir do diálogo, atingisse uma maior autonomia pessoal e comunitária. Essa construção fazia parte de um processo chamado de “conscientização”.

O método de Freire era composto por cinco fases diferentes. Não exploraremos aqui a totalidade delas por não ser esse o objetivo deste artigo, porém é necessário destacar que o método se iniciava do universo vocabular do sujeito: a partir do educando é que seria formado o universo vocabular a ser explorado, no qual era relevante a riqueza silábica e fonética, mas especialmente o conteúdo prático da palavra – ou seja, a primeira fase era a descoberta do universo vocabular do sujeito. Por exemplo: em um grupo de camponeses, palavras como “enxada”, “arado” e “terra” iriam provavelmente surgir e seriam trabalhadas foneticamente, no lugar de frases importadas de outras realidades. A partir daí seriam dialogadas não só as questões fonéticas, mas também as questões da realidade social circundante. A partir dessas palavras, iriam se abrir discussões mais amplas sobre seu contexto social. O método busca não explorar os fonemas de palavras aleatórias como os métodos tradicionais, mas sim “procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política [...]” (Freire, 1979, p. 24).

O diálogo era gerado de forma circular a partir de “temas geradores”, advindos do universo vocabular dos sujeitos. Um pedreiro, por exemplo, poderia querer aprender a escrever “tijolo”, e com isso a palavra era trabalhada silábica e foneticamente. Além disso, entretanto, a palavra era também problematizada a partir de questionamentos circulares, como: “Você trabalha construindo casas? Mas você tem sua própria casa? Por que você não tem sua casa, mas vive fazendo casa para os outros?” Dessa forma, mais do que ensinar o sujeito a aprender a ler e a escrever, o viés do trabalho era ajudar no processo de conscientização ou tomada de consciência crítica da realidade.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] O

trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 1979, p. 15).

Freire apresentava a existência de três tipos diferentes de sociedade: as sociedades fechadas, as sociedades em transição e as sociedades abertas. A cada tipo de sociedade correspondia um tipo de consciência prevaiente: a consciência semi-intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica (Freire, 1979). Nas sociedades fechadas, existe uma estrutura social rígida, uma profunda dependência de outros países, o que acaba gerando subserviência e um verdadeiro *apartheid* entre ricos e pobres. Acontece o predomínio da consciência semi-intransitiva: nela, os sujeitos estão completamente imersos apenas naquilo que gravita em sua órbita. Existe uma tendência ao conformismo e à passividade, e a explicação para os fenômenos é naturalizada ou atribuída a instâncias superiores. Temos o que Freire chamava de “cultura do silêncio”, não existindo uma atividade na luta pela efetivação e ampliação dos direitos (Freire, 1979). Acreditamos que tanto o Brasil como a maior parte dos países latino-americanos ainda se constituam como sociedades fechadas, com um grande número de sujeitos no estágio da consciência semi-intransitiva. Talvez tenhamos nos aproximado da consciência popular transitiva ingênua na década de 1960, com a emergência dos movimentos populares, processo que foi duramente impactado pela ditadura.

Não cabe aqui uma análise aprofundada de nossa sociedade em relação a esses conceitos, mas talvez, agora, passadas várias décadas do desenvolvimento desses conceitos por Freire, possamos supor que o Brasil tem se encaminhado para uma sociedade em transição, com um número maior de sujeitos de consciência transitiva-ingênua. A grande onda de manifestações que estamos acompanhando hoje no Brasil pode ser reflexo desse processo. Porém, não é fácil precisar se estamos em uma sociedade fechada ou em transição, até porque entendemos que Freire coloca essas diferenciações em um campo didático, mas na prática esses processos são dialéticos e não lineares.

Nas sociedades em transição, na qual prevalece a consciência transitiva ingênua, os sujeitos começam a sair da condição de imersão absoluta. “Quando as fendas começam a aparecer na estrutura e quando as sociedades entram no período de transição, imediatamente as massas, que até este momento estavam submersas e silenciosas, começam a sair de seu estado” (Freire, 1979, p. 68). Embora, segundo Freire,

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

nem sempre na consciência transitiva ingênua os sujeitos consigam romper automaticamente com a “cultura do silêncio”, podemos refletir que as atuais ondas de manifestação no Brasil podem indicar que muitos sujeitos estão saindo de um estado de latência absoluta e começando a se movimentar, a se dar conta, embora de forma incipiente, de sua condição.

Nas sociedades em transição, as contradições vão se tornando cada vez mais evidentes, provocando muito conflitos. Nela, mesmo estudantes e intelectuais pertencentes à elite percebem a sua condição e passam a querer não mais fazer parte desses esquemas, buscando uma alteração das regras do jogo. As artes deixam de ser acessíveis apenas à burguesia e passam a ser um instrumento do povo. A política deixa de ser restrita aos líderes populares e passa a fazer parte da vida das pessoas comuns.

Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Esse duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo” não permitindo senão transformações superficiais para impedir a mudança real em seu poder de dominar (Freire, 1979, p. 69).

Nessas sociedades, existe a tendência a uma interpretação dos problemas de forma bastante simplista, pela tendência de julgar que o tempo passado foi melhor, com um grande teor emocional e uma forte polarização de opiniões: os sujeitos não se deixam guiar pelo diálogo, e sim pela polêmica. Esse estágio é muito propício a golpes militares como o que aconteceu em 1964 no Brasil.

Já nas sociedades abertas, a predominância é a da consciência transitiva crítica, que consegue analisar os fatos com maior profundidade e sem tanta passionalidade. É o diálogo, e não a polêmica que as conduz. Nelas, existe uma maior aproximação e diálogo entre as classes mais pobres e as mais favorecidas, os sujeitos se sentem autônomos e comprometidos com sua realidade e os processos de conscientização podem ser percebidos com facilidade.

Articulações entre o pensamento de Freire e Vygotsky

Sobre a consciência no pensamento desses dois autores, podemos dizer que, para Vygotsky, ela estava relacionada, em um primeiro plano, à aquisição das funções psicológicas superiores,

enquanto para Freire ela estava além disso: dizia respeito a um tipo específico de consciência, ou seja, a consciência política, de sujeito construtor e modificador da realidade concreta. Porém, Vygotsky não se referia à consciência apenas como sinônimo de psiquismo humano. O autor utilizou duas palavras distintas em russo para se referir à “consciência”: a primeira é *Soznanie*, que possui a consciência em si, e a segunda é *Osoznanie*, que significa o despertar da consciência crítica, uma tomada de consciência (Castro & Alves, 2012). Esse último significante traz uma maior relação com o conceito freiriano de conscientização e está presente em várias obras de Vygotsky.

Algo que salta aos olhos como uma consonância no pensamento dos dois autores é a importância do contexto social para a formação da consciência. No pensamento de Vygotsky, o que permite a formação de nossa consciência é a palavra, o signo, que é apreendido no contato com o social, ou seja, é só a partir do outro que o sujeito pode ter consciência de si mesmo. A palavra é o orientador interno que permite a formação da consciência.

Para Freire, como vimos, o outro é fundamental no processo de conscientização, pois a base desse processo é o diálogo. Assim, tanto na formação da consciência que nos torna humanos como na formação da consciência crítica necessitamos da mediação de outros sujeitos. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em co-comunhão” (Freire, 1970, p. 27).

Podemos dizer que os dois pensadores buscaram entender e promover o desenvolvimento humano. Vygotsky focou o estudo da formação dos processos psicológicos superiores, como a criança aprende a partir do universo simbólico que a cerca. Ele estava especialmente preocupado com as fases iniciais do desenvolvimento. Já Freire, um educador de adultos, estava mais interessado em momentos subsequentes desse desenvolvimento, quando o sujeito já está ambientado com os códigos culturais que o formaram. Os dois focaram momentos diferentes, porém complementares, do desenvolvimento; talvez por isso um e outro sejam tão relevantes no estudo e na pesquisa de educação.

Ambos foram fortes críticos do sistema educacional em sua época. Os dois faziam oposição a uma educação baseada na simples transmissão de conhecimento. Para Vygotsky, a velha escola tsarista não tinha condições de enfrentar as tarefas da nova escola, pois vivia isolada e distante das penúrias do povo russo, que necessitava muito de educação, sendo 90% deles analfabetos (Prestes, 2013).

Freire criticava a forma de educação que ele chamava de “bancária”, na qual o sujeito é

considerado como agente passivo no qual o conhecimento deve ser “depositado”. Percebemos que, para os dois autores, a melhor forma de potencializar a consciência dos sujeitos era por meio de uma educação contextualizada, que levasse em consideração as necessidades específicas daqueles sujeitos (Freire, 1970).

A análise do contexto sócio-histórico era profundamente relevante para os dois autores. Talvez a base marxista tenha dado a ambos uma noção de relevância para uma análise aprofundada desses aspectos. No processo de análise e principalmente no estímulo ao desenvolvimento humano, havia, tanto na análise genética de Vygotsky quanto no método freiriano, uma disposição à análise contextual.

Vygotsky fazia muitas críticas aos cientistas de sua época que tentavam isolar o fenômeno estudado laboratorialmente. Para ele, quando o fenômeno era isolado, perdia completamente as suas características e passava a ser artificial. Eram justamente os caracteres ambientais e o contexto que faziam com que o fenômeno fosse autêntico. Vygotsky focava a análise dos processos, e não dos objetos. Ele criticava a ciência da época, que eliminava o caráter dinâmico dos processos, como se fossem estáticos.

Uma das múltiplas características do trabalho de Vigotskii foi sua insistência no fato de que a pesquisa psicológica nunca deveria limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vigotskii lutava para formular um novo tipo de psicologia (Luria, 2010, p. 33).

Freire, por sua vez, estava sempre situando os sujeitos em sua realidade histórica e social concreta. Ele fazia muitas críticas à importação de metodologias educativas que não traziam consonância com a realidade do local para onde eram importadas. As cartilhas de educação traziam frases como “Eva viu a uva”, mas nunca como “Sebastião pegou na enxada”. O contexto social e as implicações políticas dos educandos nunca eram explorados. “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 1991, p. 56).

No estudo da psicologia histórico-cultural, especialmente nos trabalhos de Leontiev, a consciência e a atividade aparecem como instâncias fundamentalmente conectadas. Vimos acima que, no

pensamento de Marx, é a partir do uso do instrumento e da modificação deliberada da natureza que o homem se diferencia dos demais animais. Enfatizamos aqui a palavra “deliberadamente” porque a utilização do objeto está estreitamente relacionada à consciência do fim da ação. “É o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente racional” (Leontiev, 1978, p. 82). Assim, a atividade cumpre a função de mediadora, proporcionando o desenvolvimento da consciência. (Ximenes & Vieira, 2008).

Vygotsky, inspirado no materialismo histórico-dialético, também aponta para a relação da ação com a formação da consciência, especialmente quando relata a “experiência duplicada”. O sujeito, a partir da consciência, projeta aquilo que irá construir na natureza, diferente dos demais animais, que o fazem por instinto. Vygotsky (2004) traz de Marx a ideia de que há algo que o pior mestre de obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha: o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. A atividade consciente, que surge em decorrência do trabalho, traz no seu interior também o componente social: ela é coordenada não de forma individual, e sim de forma coletiva. No trabalho, a atividade de um sujeito tem de estar completamente articulada com a dos demais.

Para Freire, na conscientização era necessário que a consciência estivesse vinculada com a atividade. Ele enfatiza o fragmento final “ação” na palavra. Para o autor, as atitudes deveriam estar vinculadas ao discurso, o que demonstra um comprometimento ético do sujeito e aponta para um maior nível de conscientização. Por utilizar um referencial marxista, Freire estava implicado com a necessidade de uma mudança social, e essa transformação em sua concepção só poderia ocorrer quando houvesse uma consonância entre a consciência e a ação, tanto dos sujeitos como das comunidades.

Consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...]. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p. 26).

Vygotsky (1998) descreve dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro é aquele que já foi consolidado pelo sujeito. O segundo é

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu, mas que estão em processo. Entre o primeiro e o segundo, existe algo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal: nela o sujeito consegue resolver determinado problema, mas necessita de ajuda externa. Pedagogicamente, isso significa que os educadores devem estar atentos às habilidades de cada educando, considerando-as no processo da educação.

Vimos que, no método de educação freiriano, era fundamental se partir do universo vocabular dos educandos, pois, no processo de conscientização, era a partir das ideias deles que o diálogo se iniciava. Para os dois autores, era fundamental entender o conhecimento do educando para que, a partir dele, a consciência pudesse atingir níveis cada vez mais altos. A educação conteudista, que apenas utiliza o estudante como depósito de conhecimento, sem compreender seu nível de desenvolvimento, que trata a educação como uma via de sentido único e que não analisa o conhecimento prático do educando, era alvo de ambos, embora Freire tenha sido mais enfático nesse sentido. Freire tinha um profundo respeito pelo conhecimento de todos os sujeitos: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 16).

Podemos refletir que os sujeitos se encontram em diferentes zonas de desenvolvimento de diferentes aspectos da conscientização política. É muito relevante a compreensão do universo de conhecimento desses sujeitos, pois devem ser estimulados justamente em sua zona de desenvolvimento proximal, para serem capazes de transformar seu desenvolvimento potencial em real – e isso, no método freiriano, se faz por meio do diálogo.

A partir dos processos de conscientização mediados pelo diálogo, os sujeitos vão desenvolvendo sua autonomia. A autonomia é um conceito central no pensamento de Freire. No livro *Pedagogia da autonomia* (1996), o autor enfatiza a necessidade de levar em conta o conhecimento do aluno em qualquer processo educativo. É papel do educador incentivar a curiosidade e a capacidade questionadora dos educandos e, para isso, deve estimulá-los a partir de sua realidade prática, da sua vida cotidiana, partir de coisas sobre as quais os sujeitos já têm conhecimento para buscar novos saberes. É importante que a teoria e a prática caminhem lado a lado – e quanto mais concreto esse conhecimento se apresentar para o sujeito, pautado em sua realidade, mais essas duas dimensões estarão próximas.

Petronia e Souza (2009) traçam paralelos entre o conceito de autonomia em Freire e de autorregulação em Vygotsky. Eles relatam que, para Vygotsky, “a autorregulação é a função psicológica mais importante, já que ela permite que o sujeito tenha controle sobre outras funções psicológicas ao dominar sua conduta” (Petronia & Souza, 2009, p. 356). A autorregulação é o resultado das mediações realizadas pelas interações sociais demarcadas pela cultura e internalizadas pelo sujeito, permitindo que ele controle a própria conduta. Para Freire, a autonomia é a capacidade de agir por si, de escolher e sustentar suas próprias decisões de forma ativa, de expor suas opiniões e argumentar. Percebemos que os conceitos trazem muitas aproximações. Podemos supor que a conquista da autonomia faça parte do processo de autorregulação – um tipo específico de autorregulação, profunda e complexa, construída historicamente a partir do diálogo, a partir de um enraizamento na própria história do sujeito.

Considerações Finais

Baseado no que foi exposto, podemos refletir que a própria conscientização é um tipo específico de “tomada de consciência”, conceito utilizado por Vygotsky. Podemos dividir, apenas para fins didáticos, três momentos diferentes. No primeiro momento, o contato social permite a formação da própria consciência a partir da palavra, ou seja, do aparato psíquico do sujeito, o que torna possível, em um estágio posterior, situações de “tomada de consciência” pelos sujeitos.

Na tomada de consciência, o sujeito tem uma ampliação do seu conhecimento: segundo Vygotsky, quando o indivíduo percebe seu erro, ele aumenta a possibilidade de ter mais acertos em uma nova tentativa. No contexto da consciência política, essa tomada de consciência pode incluir situações nas quais os sujeitos entram em contato com visões críticas da realidade, abandonando explicações mágicas ou fatalistas. A partir do diálogo, do contato com a própria realidade histórica, da aquisição de conteúdos mais abstratos, o sujeito pode se encaminhar para um terceiro momento, que é a própria conscientização, na qual o sujeito vai se tornando cada vez mais autônomo.

Como pudemos perceber, apesar de os conceitos de consciência e conscientização nesses dois autores não tratarem especificamente do mesmo processo, guardam entre si muitas aproximações. O enfoque nas relações sociais, no contexto histórico, na palavra como formadora do sujeito, a busca pela transformação do sujeito e da sociedade e a

Cabral, Daniel Welton Arruda; Ribeiro, Luciola Limaverde; Silva, Débora Linhares; Bomfim, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”

abordagem materialista histórico-dialética, presentes nos dois, ajudam a entender essas aproximações.

Acreditamos que entender as concordâncias entre esses dois autores pode ser rico não só a partir dos dois conceitos apresentados, mas também de outros, pois percebemos, no decorrer deste trabalho, muitas nuances nas obras de ambos que se relacionam, na busca pela transformação dos sujeitos, de forma especial no campo da educação e da mudança na sociedade. A articulação entre esses saberes pode ser uma ferramenta poderosa e potencializadora nesse caminho. Entendemos, assim como os dois autores, que a teoria e a prática caminham lado a lado. Dessa forma, investir no entendimento conceitual é fundamental para continuarmos avançando no caminho da transformação da educação e emancipação da sociedade.

Referências

- Castro, R.; Alves, C. V. (2012). Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. *IX AnpedSul*, Caxias do Sul, UCS.
- Cole, M.; Scribner, S. Introdução. In: Vygotsky, Lev. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1980). *Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1991). *Educação na Cidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Brasília: Unesco.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Luria, A. R. Vygotskii. In: Vygotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Martins, J. B. (2010). A importância do livro *Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vygotski*. *Análise Psicológica*, 28(2), 343-357.
- Marx, K. (1984). *O capital*. São Paulo: Difel.
- Petronia, A. P.; Souza, V. L. T. (2009). Vygotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (27), 351-361.
- Prestes, Z. (2013). *Lev Vygotski e os desafios da educação socialista*. Niterói: UFF.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ximenes, V. M.; Vieira, E. M. (2008). Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia e Argumento*, Curitiba, 26(52), 23-33.

Recebido em: 20/10/2014
Aprovado em: 26/03/2015