

# Autonomia e mediação na construção do conhecimento:

Gramsci e Vigotski

Edilene Cruz

**Como citar:** CRUZ, E. Autonomia e mediação na construção do conhecimento: Gramsci e Vigotski. *In:* DEL ROIO, M. (org.) **Trabalho, política e cultura em Gramsci: os 70 anos da morte de Gramsci**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 193-196.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-06-2.p193-196>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Autonomia e mediação na construção do conhecimento: Gramsci e Vigotski

Edilene Cruz<sup>1</sup>

## Introdução

Devemos romper com o hábito de pensar que cultura é conhecimento enciclopédico, através do qual o homem é concebido como mero recipiente para despejar e conservar dados empíricos ou fatos brutos e desconexos que subseqüentemente ele terá que distribuir em seu cérebro como nas colunas de um dicionário de forma a ser capaz de no futuro responder aos diversos estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é realmente prejudicial, especialmente para o proletariado. Ela só serve para criar desajustados, pessoas que se acreditam superiores ao resto da humanidade porque acumularam em sua memória uma certa quantidade de fatos e datas que vomitam em toda a oportunidade a ponto de quase levantar uma barreira entre elas e os outros. (Antonio Gramsci, *Socialismo e Cultura*, 1916)

Não constitui novidade o fato de que entre os *usos de Gramsci* levados a cabo por estudiosos brasileiros, incluem-se diversas abordagens da educação, produzidas especialmente entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980.

Ainda que o exame da diversidade e do alcance de todas estas contribuições não esteja entre os objetivos do presente trabalho, julgamos instigante tomar como ponto de partida a observação de que em grande parte da literatura de inspiração gramsciana sobre educação se nota a tendência a um “enquadramento restritivo aos escritos sobre a escola”, com o conseqüente esvaziamento da dimensão política e a redução de “conceitos como hegemonia, sociedade civil, sociedade política, Estado ampliado e revolução passiva” a “uma função interpretativa marginal” (Magrone, 2006, p. 354-55) Embora concordando com Magrone, notamos que a despeito do grande destaque dado às práticas educacionais, permanece pouco aprofundado, de nosso ponto de vista, o tratamento da atividade mediadora do educador na produção do conhecimento e das características que a autonomia do educando assume em relação com essa mediação.

Nos limites de uma formulação preliminar, pretendemos desenvolver a idéia de que a compreensão plena da relação educador-educando contida na “teoria pedagógica” gramsciana exige o exame aprofundado de elementos apenas germinalmente esboçados por seu autor. Trata-se de elaborar os termos através dos quais o mestre traduz a sua cultura para o educando e a cultura do educando para si, e, de outro lado, o educando reelabora a sua própria cultura e aquela apresentada pelo mestre. Nesse caso, percebe-se a exigência de enfrentar o problema da operacionalização desta passagem. Em consonância com tal objetivo, procuraremos apontar as contribuições que Vigotski, especialmente com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* oferece para esse tipo de reflexão.

<sup>1</sup>Membro do GP “Cultura e Política do Mundo do Trabalho”, UNESP/CNPq e professora colaboradora junto ao curso de Ciências Sociais da UNIOESTE, campus de Toledo – PR. E-mail: edilencruz@gmail.com

## UM NÚCLEO DE BOM SENSO NO INTERIOR DO SENSO COMUM

À primeira vista, a proposta de uma educação pautada pelo princípio e objetivo da autonomia do educando parece chocar-se com a exigência da figura do mediador entre ele e o conhecimento.

Mas o fato da teoria pedagógica de Gramsci ser indissociável de uma teoria política comprometida com um projeto que pretende que a apreensão de novos conhecimentos coincida com a ampliação da consciência que o indivíduo tem de si, do mundo dos homens e da natureza ao seu redor, supõe que a mediação implique exatamente desenvolvimento autônomo. Quais são os pressupostos deste entendimento?

A função intelectual do educador parte do reconhecimento de tipos de conhecimento: o bom senso (filosofia ou ciência) e o senso comum.

Tanto se considerarmos o caso do educador em sentido amplo – como o partido político – na sua relação com as massas, como se tomarmos o profissional professor na sua relação com os alunos, veremos que a principal proposta e tarefa vem a ser a de tornar acessível a linguagem que dominam aos educandos.

*(Forse è utile "praticamente" distinguere la filosofia dal senso comune per meglio indicare il passaggio dall' uno all' altro momento: nella filosofia sono specialmente spiccati i caratteri di elaborazione individuale Del pensiero, nel senso comune invece i caratteri diffusi e dispersi di un pensiero genérico di una certa época in um certo ambiente popolari. Ma ogni filosofia tende a diventare senso comune di um ambiente anche ristretto – di tutti gli intellettuali –. Si tratta pertanto di elaborare una filosofia che avendo già una diffusione, o diffusità, perché connessa alla vita pratica e implicita in essa, diventi un rinnovato senso comune con la coerenza e il nerbo delle filosofie individuali: ciò non può avvenire se non è sempre sentita coi "li semplici") (Q11, p. 1382-83) (grifos nossos)*

É curioso constatar que as reflexões gramscianas a respeito de um tipo de elaboração intelectual própria dos simples tenham inspirado leituras espontaneístas, que acenavam com propostas de uma supervalorização despolitizada do saber popular. Por outro lado, alguns intérpretes insistiram que ao reforçar a necessidade do contato dos simples com a filosofia e a ciência dominantes Gramsci assumia uma postura tradicionalista, conservadora do papel da escola e do conhecimento.

De nossa perspectiva, o aparente paradoxo entre uma pedagogia voltada para a formação autônoma das classes subalternas e o papel de destaque que ela reserva ao mestre, na condição de mediador, à influência geral e à valorização da apreensão de diversos tipos de conhecimento tem a ver com uma certa compreensão do papel do conhecimento no desenvolvimento humano.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A noção de luta ideológica de Gramsci era crítica demais para sugerir que os professores deveriam simplesmente transmitir a cultura prevalecente. Ele argumentava que a cultura humanística tradicional deveria ser dominada, porém compreendida no sentido dialético a fim de ser criticada e rearticulada de acordo com as necessidades de uma classe trabalhadora radical. A oposição, e não a transmissão, é o tema crítico que Gramsci postula como a principal tarefa pedagógica da escolarização radical. Isto não significa sugerir que se deve fazer uma limpeza completa da cultura existente, ou substituí-la por outra completamente nova e já formulada. Na verdade, trata-se de um processo de transformação (com o objetivo de produzir uma nova forma) e rearticulação de elementos ideológicos existentes. Mais uma vez, a cultura dominante tinha que ser criticamente compreendida ante de poder ser transformada. Esta é uma questão significativa na noção de educação de Gramsci, pois tem importantes implicações para os relacionamentos professor-estudante em uma teoria crítica da pedagogia, implicações que estão em oposição às visões que Entwistle atribui a Gramsci. (Giroux, 1997, p. 238)

As elaborações do senso comum, ainda que desagregadas, impregnadas de elementos dispares como o folclore, a religião, fragmentos da filosofia e ciência dominantes, contém o que Gramsci chama de “núcleo sadio do senso comum” ou bom senso (Q11,p. 1380), um gérmen de compreensão crítica vinculada à experiência prática de todos os homens.

Se se quer todos saibam, e saibam o que sabem, é preciso admitir que o processo de produção do conhecimento pressupõe o fomento da sempre ativa participação do educando, tomá-lo como sujeito – algo distinto de uma tábula rasa – que é portador de instrumentos e modo de pensar. Ao mesmo tempo, a participação mediadora do educador – também sujeito – é imprescindível na medida em que ele deverá atuar como um tradutor de conhecimentos distintos junto aos educandos. Um tradutor deve conhecer as diversas concepções de mundo com as quais trabalha. Só o contato com o conhecimento prévio do educando, com seu modo de pensar, tornará factível uma mediação no sentido da autonomia.

Conquanto no plano filosófico e político a argumentação gramsciana a respeito das articulações entre bom senso e senso comum seja coerente, encerra o desafio, do ponto de vista pedagógico, da explicar a sustentação dos processos individuais através dos quais o conhecimento é produzido. Nas linhas seguintes, ensaiaremos um esboço a respeito das contribuições oferecidas por Lev Semionovitch Vigotski ao aprofundamento desta questão.

#### **GRAMSCI E VIGOTSKI<sup>2</sup> : INDICAÇÕES PARA UM PLANO DE PESQUISA**

A proposta de uma aproximação Gramsci-Vigotski fundamenta-se na idêntica perspectiva, embasada nos postulados do método dialético marxiano, que os autores adotam na consideração de que a humanização se dá por meio das relações que os seres humanos estabelecem com os outros seres humanos, com a natureza e com a história destas relações.

É com base em tais princípios que Vigotski desenvolverá, através de incursões em vários campos de estudo, o projeto de investigação das conexões entre os fatores de ordem sócio-cultural e os biológicos na constituição das funções psicológicas superiores, isto é, do comportamento humano. Os resultados de algumas de suas pesquisas, como verificamos nos textos *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança* e *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*, são diversos de implicações para o desenvolvimento da dimensão dos processos cognitivos ausente na teoria gramsciana.

Ao assinalar a existência de dois níveis do desenvolvimento infantil – o real e a zona de desenvolvimento proximal – Vigotski sugere, na nossa leitura, um caminho bastante profícuo para a elaboração de propostas das relações entre senso comum e bom senso.

Enquanto “o nível de desenvolvimento real” representa “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”,

<sup>2</sup> Dada a variedade de formas de grafar o nome de Vigotski, seguimos a sugestão de Silva e Davis (2004) de adotar a grafia utilizada em trabalhos recentemente publicados no Brasil e que mais se aproxima da russa. Do mesmo modo, manteremos a forma adotada por outros autores.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotsky, 1998, p. 111-12)

A atividade mediadora do educador surge como um elemento capaz de fomentar, pelo aprendizado, o desenvolvimento potencial do educando<sup>3</sup>. De qualquer modo, a intervenção planejada do educador constitui apenas uma das várias intervenções sofridas pelo educando; uma vez que, desde o nascimento, as bases do desenvolvimento também são constituídas pela mediação do uso dos instrumentos e dos símbolos – pela influência do ambiente sócio-cultural.

Ao chamar a atenção para o caráter eminentemente social da constituição social do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, Vigotski nos oferece bases sólidas para a compreensão da possibilidade de que a intervenção mediadora do educador possa ser um estímulo à autonomia do educando.

A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (...)

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado (Vygotsky, 2001, p. 75 apud Tunes et al., 2005, p. 692)

## REFERÊNCIAS

- GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. v.II e III (a cura di Valentino Gerratana). Torino: Einaudi Tascabili, 2001.
- MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, pp. 353-372, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, Flávia G.; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, FCC. v. 34, n.123, set./dez. 2004.
- TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; BARTHOLÓ JR., Roberto S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*. FCC.v.35, n. 126, set./dez. 2005, pp. 689-698.
- YVIGOTSKY, Lev Semyonovitch. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança, Interação entre aprendizagem e desenvolvimento In: \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 25-40; 103-119.

<sup>3</sup> "Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança" (Vygotsky, 1998, p. 117-18)