

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DENTRO DO ATUAL CONTEXTO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE SUJEITO E ESTRUTURA

Fabiana Marini Braga

UFSCar
Fab1ana@ufscar.br

Roseli Rodrigues de Mello

UFSCar
roseli.ufscar@gmail.com

Lucimara Cristina de Paula

UEPG
lucrispaula@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta resultados de pesquisa intitulada “Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas nos anos de 2011 a 2013”. Trata-se de estudo teórico sobre o princípio da transformação que compõe um dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica. Com base na seleção de autores que serviram de referência para a construção deste princípio, a saber: Freire, Habermas, Vygotski, Mead e Giddens, o objetivo foi caracterizado pela identificação das possibilidades de mudança na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e dialógica por todos/as. Certamente que a educação é um meio fundamental para fazê-lo, mas isso depende da ação de indivíduos para transformar e/ou recriar o mundo. Um caminho que exige reafirmação dos sonhos individuais e coletivos; o que requer um/a novo/a educador/a capaz de potencializar criticidade e coletivamente revelar problemas que se materializam no inédito viável; que requer acordos inter-subjetivos por meio de um movimento de ação-reflexão-ação. E tudo isso exige escolha, ética e insistente solidariedade na construção de um mundo mais humano.

Palavras-chave: Transformação social; Aprendizagem dialógica; Educação.



Abstract

The paper presents the results of the research project entitled “Dialogic Learning: deepening the theoretical comprehension and expanding the educative possibilities between the years of 2011 and 2013”. It comprises a theoretical study of the principle of “transformation”, which is one of the seven principles of Dialogic Learning. Based on the authors who were reference for the construction of this principle, namely: Freire, Habermas, Vygotski, Mead and Giddens, the goal was to identify the possibilities of change on building a more democratic society, a more egalitarian and dialogic world for everyone. Education is certainly a fundamental way to do so but it depends on the individual actions for changing and/or recreating the world. A path which calls for reaffirming the individual and collective dreams; which demands a new educator, capable of enhancing criticality and of collectively revealing problems that become concrete in the untested feasibility; that demands intersubjective agreements through an action-reflection-action movement. And all of this demands choices, ethics and the insisting solidarity on building a more humane world.

Keywords: Social transformation; Dialogic learning; Education.

Introdução

O artigo caracteriza-se pela exposição dos resultados provenientes da pesquisa intitulada *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*, inserida no edital universal do CNPq/2010. Tal pesquisa teve por objetivo a realização de um estudo teórico envolvendo os sete princípios que compõem o conceito de aprendizagem dialógica, a saber, diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental, solidariedade e igualdade de diferenças.

De acordo com Flecha (1997,p.28), “a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o entorno”. Ao atuar no mundo em que vivemos, formamo-nos enquanto particularidade. As experiências, os valores, os sentimentos, crença, visões de mundo são elementos inerentes a particular maneira de olharmos e compreendermos o mundo. Porém, são permeados de generalidades, do convívio e das interações que temos com outras pessoas. Assim, partimos do local para depois nos tornarmos universais. Estar no mundo e com os outros significa, portanto, colocar-



se num processo de comunicação e intercomunicação, que implica a compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, é importante perguntarmo-nos: É possível transformar o mundo? Que tipo de transformação? Como, na relação com os outros, vou me formando e me transformando e também transformando o mundo? Estas questões guiam o presente artigo na argumentação sobre a necessidade de transformação das relações entre sujeito e mundo por meio do *diálogo intersubjetivo* como uma alternativa de trabalho em prol do êxito educativo – uma resposta frente às transformações sociais.

Ao final do século XIX, paralelamente ao giro dialógico, e em resposta aos questionamentos feitos pelas ciências sociais sobre a modernidade, destacam-se duas correntes: o *pós-modernismo* e a *modernidade dialógica*. A primeira aparece como uma alternativa, porque critica as instituições e as conquistas da modernidade, proclamando “seu fim” junto com as ciências sociais. Faz a defesa da não existência de uma verdade universal, a não autoridade sobre o que é verdade e a produção do conhecimento via interpretação subjetiva: “nenhuma pior ou melhor, que a outra”. (Elboj et al., 2002, p.39).

“Segundo Foucault, o conhecimento só se entende com relação de poder e, portanto, as ciências sociais são apenas o que as vozes do poder estabelecem como verdade, isto é, a imposição arbitrária de algumas vozes por cima das demais. A reação pós-moderna e a pós-estruturalista à imposição moderna da relação sujeito/objeto é a descentralização do sujeito, enfatizando a subjetividade, rejeitando a racionalidade e dissolvendo o projeto utópico de transformação social que continha a modernidade”. (Elboj et al. 2002, p.39, tradução nossa).

Por outro lado, as teorias dialógicas denunciam essa reação antimoderna argumentando em favor do lugar da *intersubjetividade e da reflexão*. A ênfase é dada à ação humana e à possibilidade de relações humanas mais solidárias. Nessa direção, as ciências sociais se orientam para a transformação e a mudança social, tomando como eixo a modernidade dialógica.

Flecha (1997), com base em Freire, chama-nos atenção para o fato de que nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de reconhecê-la tanto como reprodutora, quanto como transformadora da sociedade. Nesse sentido, aponta a importância das teorias sociais que já discutem o caráter dual da ação na busca por

reconhecerem a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, mas também da ação humana enquanto transformadora do mundo.

“As teorias sociais já têm demonstrado o caráter dual da ação: sistema e mundo da vida em Habermas, estrutura e agência humana em Giddens; as concepções sistêmicas e estruturalistas apresentam dúvida por considerar somente uma dessas dimensões (sistema-estrutura). Se a sociedade e a educação são somente consequência das estruturas, nada se pode fazer as pessoas e os movimentos. Se também as relações intersubjetivas entre a gente (mundo da vida-agência humana) geram sociedade e educação, as atuações políticas e pedagógicas devem apresentar as orientações que desejam dar às transformações que inevitavelmente produzem”. (Flecha, 1997. p.29).

Assim, é possível perceber a necessidade de uma ação transformadora que proporcione possibilidades diferentes de vislumbrar a educação. Aubert et al (2008) trazem importante constatação sobre isso:

“Desde uma concepção dialógica da realidade, as instituições educativas não são algo dado, que existe independentemente dos sujeitos. As pessoas se colocam de acordo para criar uma instituição dedicada ao ensino e a aprendizagem. Hoje, diante a inadequação do modelo educativo (teórico e prático) da sociedade industrial, temos a mesma capacidade para refletir sobre ele e introduzir as mudanças necessárias para recriar a unidade escolar e convertê-la em uma instituição eficaz na e para sociedade da informação. Os sujeitos criaram a instituição educativa e podem agora transformá-la”. (Aubert et al 2008, p.77).

Dentro dessa perspectiva dual ou dialógica, há vários autores e autoras que realizam a análise da sociedade num duplo sentido: pela influência das estruturas e dos sistemas na construção da realidade e também pela capacidade das pessoas para criar e transformar a realidade, uma vez que se constituem como seres de transformação e não adaptação (Freire, 2005).

O princípio da transformação se constitui dentro desta abordagem a partir da contribuição das ciências sociais, como é o caso de Habermas e Giddens, mas também da contribuição direta da área das ciências humanas com as elaborações de Freire, Mead e Vygotski.

Este artigo dedica-se à apresentação do princípio estudado, demonstrando as possibilidades de potencializar as transformações igualitárias resultantes do diálogo intersubjetivo, com base, sobretudo, nos escritos de Freire (2002, 2003, 2005) - respectivamente *À sombra dessa mangueira*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia*



do oprimido, Habermas (1987a, 1987b) - *Teoría de la acción comunicativa I e II*, Mead (1999) - *Espiritu, persona y sociedad*, Vygotski (2009) - *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* e Giddens (1991, 2009) – *As conseqüências da modernidade e A constituição da sociedade*.

A Ação Dialógica de Freire

Partindo de uma perspectiva dual de compreensão do processo humano de conhecer, que se faz em contextos culturais e sociais, datados e situados, Paulo Freire exerce um entendimento dialético entre as dimensões da subjetividade e da objetividade humana. De acordo com esta perspectiva, há uma relação histórica constante entre consciência e mundo, pois Freire (2005) entende que os seres humanos não apenas estão no mundo, mas interagem com este mundo e com outros seres humanos. Ao contrário dos animais, que exercem suas atividades sem alterar o meio em que se movimentam, as mulheres e homens interferem no mundo histórico, social e cultural que criam. Criam e recriam o mundo ao mesmo tempo em que são criados e recriados por ele.

A intervenção humana no mundo, e com ele, envolve a compreensão deste mundo, o saber sobre o processo de agir, um inventário dos achados e a visão dos fins das ações. Neste processo dialético de conhecer e intervir, os seres humanos transformam a vida em existência, e o suporte em mundo, na medida em que exercem e aprimoram suas capacidades de refletir, avaliar, programar, investigar, transformar. Portanto, a existência humana, construída historicamente, não pode ser explicada de forma idealista ou mecanicista, como se as consciências pudessem fazer, arbitrariamente, o mundo, ou como se fossem puro reflexo da materialidade objetiva, um objeto de manipulação.

Na tensão consciência-mundo que vivem, os homens e mulheres descobrem que são inconclusos e buscam superar as limitações que sofrem por meio de uma luta esperançosa pela transformação de suas condições de vida, pois o futuro não é inexorável, mas feito e refeito pelas pessoas. O papel da consciência, da subjetividade, adquire especial importância nesta teoria, pois ressalta a força dos processos educativos que, não podendo realizar a transformação total, pode mover algumas transformações.

Para Freire (2003), as mudanças que as pessoas vivenciam e exercem, em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros, ocorrem pela capacidade de



serem programadas para aprender, podendo ser condicionadas pela realidade que as envolvem, mas não determinadas por ela. Os seres humanos são movidos pelas relações entre as estruturas hereditárias que carregam e os processos de aprendizagem que os perpassam, e vão se constituindo na permanente procura, impulsionados pela curiosidade. Por estarem sendo, na busca e na paixão de conhecer, as pessoas manifestam sua vocação ontológica para a humanização, para o “ser mais”. Mas, assim como a humanização, a desumanização é uma possibilidade histórica, um fato concreto na vida humana, embora não seja destino certo. A desumanização se apresenta como uma distorção da vocação do “ser mais”. A história que vem sendo construída por homens e mulheres evidencia que muitas lutas foram, e ainda são, travadas, pela humanização, com diferentes meios, que variam de espaço-tempo a espaço-tempo, o que sempre demanda a assunção de uma utopia, possível na presença do gosto pela liberdade e da esperança.

O sonho da humanização, que se concretiza processualmente, implica ruptura das condições reais, de ordem econômica, política, social, ideológica, que condenam as pessoas à desumanização. “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na histórica que fazemos e que nos faz e re-faz”. (Freire, 2003, p. 99). Por ser a natureza humana constituída historicamente, e possuir uma vocação para a humanização, o ato de desumanizar pessoas, oprimindo-as, desumaniza aquele que oprime, pois, de acordo com Freire (2003, p. 100): “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Para Freire (2003), a utopia assumida pelos seres humanos, como ponto de partida para a luta pela humanização, é feita na tensão entre a denúncia de um presente, que se torna cada vez mais intolerável, e o anúncio de um futuro a ser criado política, estética e eticamente pelas pessoas. Neste sentido, novos sonhos vão sendo construídos diante do incessante movimento histórico e, ao compreender a história como possibilidade, e não determinismo, o pensamento freireano admite que não se pode entendê-la sem o sonho. A concepção determinista é incompatível com o sonho e, portanto, o nega.

Os processos educativos não encontram espaço dentro de um pensamento que entende o futuro como algo dado previamente, como pura repetição mecânica do presente, em que não há lugar para a utopia e, portanto, para o sonho, a opção, a decisão, a esperança na luta. Sob a visão determinista, a educação é subestimada e apenas ocorre o adestramento, a adaptação. Enquanto projeto, “desenho” de um



mundo diferente, menos feio, o sonho é de extrema importância para os sujeitos políticos, que transformam o mundo e não se adaptam simplesmente a ele.

No pensamento progressista de Freire (2002), a compreensão dos seres humanos como seres históricos, culturais e sociais, que tomam decisões, fazem opções e constroem suas lutas, estabelecendo possibilidades para seus contextos e suas relações, negando o determinismo, está relacionada à ideia da necessidade de superação das certezas. As certezas não podem se estabelecer diante do entendimento dos seres humanos como sujeitos que gestam sua natureza no processo histórico, fazendo-se objetos e sujeitos dele. Para o autor, não é possível entender a presença humana no mundo fora de uma visão histórica, social e cultural da existência, como seres que fazem seus caminhos e se entregam a ele, ao fazê-lo e refazê-lo.

Ao contrário dos animais, que não se tornaram capazes de transformar a vida em existência, os seres humanos se engajam na luta pela igualdade de possibilidades, pois carregam diferenças entre si. No processo de tomada de consciência de si, de sua existência e de seu saber, por meio da relação permanente entre o que têm de inato e o que adquirem em suas relações intersubjetivas com o mundo, as pessoas buscam saber mais e desvelam as razões de ser das condições que as cercam.

Este processo de busca permanente é movimentado pela esperança, enquanto necessidade ontológica, que representa um imperativo existencial e histórico. No entanto, a esperança não detém em si mesma, o poder de transformar uma dada sociedade, como se fosse unicamente suficiente ao embate. Ela é tão necessária quanto o conhecimento crítico dos dados concretos da realidade. Sozinha, a esperança não ganha as lutas humanas travadas pela igualdade de direitos, pela humanização de todos, mas, sem ela, a luta enfraquece.

Não se pode prescindir da esperança nesta luta pela transformação do mundo e das relações humanas, como se a cientificidade e as ações calculadas bastassem, pois ela se funda na verdade e na ética ao ancorar-se na prática, enquanto necessidade ontológica, a fim de que se torne concretude histórica. Luta política e esperança se fazem dialeticamente para a concretização da mudança histórica, o que demanda o envolvimento com uma educação progressista, esperançosa, libertadora, que demanda uma compreensão mais crítica das situações que oprimem. Em outras palavras, o conhecimento crítico das situações opressoras, bem como o engajamento na luta esperançosa para a superação das mesmas, necessita de uma educação



desveladora, gnosiológica que, por si só, não fará a transformação da realidade, mas é imprescindível a esta transformação.

A mobilização para uma luta esperançosa acontece no momento em que as chamadas minorias passam a se reconhecer como maiorias, trabalhando as semelhanças e diferenças que carregam e criando a unidade na diversidade, sem a qual não há possibilidade de aperfeiçoarem-se e construir uma democracia substantiva, radical. A unidade na diversidade requer o aprendizado de que a compreensão crítica das culturas não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas envolve a compreensão do corte de classe. Isso se deve ao fato de que a discriminação deve ser compreendida em sua totalidade, em suas relações com as divisões de classe, considerando a ideologia que a cerca.

A luta pela unidade na diversidade demanda, portanto, implica decisão, vontade política, mobilização e organização de cada grupo cultural, quando se almeja um objetivo comum. Também requer uma prática educativa coerente com os objetivos traçados e uma nova ética, fundada no respeito às diferenças. Neste sentido, a unidade na diversidade deve se constituir com a superação da democracia puramente liberal, impregnada pela ideologia que atribui a responsabilidade pelos fracassos e insucessos aos indivíduos, e não às estruturas ou à maneira como funcionam as sociedades.

A perspectiva dialética freireana da relação pessoas-mundo, bem como a visão crítica, política e ética que Freire apresenta sobre os processos educativos, as quais se pautam na história como possibilidade e conferem às subjetividades o poder da transformação, quando orientadas pela união daqueles que buscam os mesmos objetivos e lutas, apesar de suas diferenças, nos permite conceber a prática educativa, e os elementos que a constituem, como caminho fundamental para a mudança dos contextos e dos seres humanos que os fazem. A teoria de Freire (2003) nos permite desvelar as situações limitadoras e opressoras, presentes nas relações sociais e na realidade que nos cerca, de forma totalizadora e, ao mesmo tempo, mostra as possibilidades históricas de superação de suas ideologias, marcadas por uma concepção de democracia liberal.

A partir desta perspectiva, o autor nos apresenta a condição essencial para que as transformações possam se concretizar, no plano social e educativo: as relações dialógicas, enquanto práticas fundamentais à natureza humana e à democracia e como exigência epistemológica. Sobre a perspectiva freireana de educação



progressista, voltada à transformação dos contextos educativos e das práticas educativas, o autor afirma que ela é uma práxis desveladora de mundo, curiosa, crítica, temporalizada e situada, que busca a superação das condições sociais e culturais de dominação, e sonha com relações igualitárias, solidárias, democráticas, éticas e esperançosas para a mudança dos contextos, das pessoas e das relações com o conhecimento, reconhecendo que pessoas e mundo são históricos e se constituem de forma dialética, abrindo possibilidades de concretizar formas de dominação ou libertação, que dependem das opções assumidas e de suas ações conseqüentes.

Concordamos com o autor quanto ao fato de não ser possível transformar a educação sem sonho, sem utopia e sem projeto. Sonho que implica um ato político, um processo de luta, de obstáculos, de recuos, de avanços e de marchas às vezes demoradas.

A Ação Comunicativa em Habermas

Assim como a teoria freireana nos oferece elementos para nos entendermos e movermo-nos no mundo e com os outros, enquanto pessoas e enquanto educadores e educadoras, Habermas (1987a, 1987b) também nos ajuda a aprofundar e ampliar a compreensão sobre a existência humana e as interações por meio de sua chamada teoria da ação comunicativa.

Acreditamos, com base nas análises do autor, que a transformação ocorre somente por meio da interação comunicativa entre todas as pessoas, capazes de linguagem e ação. (Habermas, 1987a, p. 19). Isso quer dizer que, num processo de comunicação e diálogo, as pessoas dialogam a partir do mundo objetivo e do mundo social que compartilham, buscando formular suas interpretações diante deles e frente aos seus mundos subjetivos e, também frente a outros coletivos. Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos.

Dessa forma, Habermas (1987a, p. 19) nos explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra o que está em questão, reconhecendo a força dessas razões e, também por argumentos, poder replicá-las. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação.

Para que a ação seja orientada ao entendimento e à busca de consenso, o autor coloca a necessidade dos sujeitos colocarem explicitamente suas manifestações diante de três pretensões de validade:

- a de que o enunciado feito é verdadeiro, ou de que, em efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona;
- a do ato de fala ser correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua é legítimo, e;
- a de que a intenção expressa pelo falante coincida realmente com o que este pensa.

Nesse sentido, Habermas (1987b) destaca ser o consenso um acordo alcançado comunicativamente entre pelo menos dois atores, que tem por pressuposto o reconhecimento intersubjetivo destas três pretensões de validade suscetíveis de crítica: verdade, correção normativa e veracidade. Num ato de fala, o sujeito que não voltar sua ação para o entendimento, necessariamente terá de fazer seu questionamento com base em pelo menos numa destas pretensões. Importa observar neste processo comunicativo, que o autor não desconsidera a existência de um dissenso, uma vez que é inerente ao diálogo. Para ele, as pessoas, de fato, mesmo havendo risco de dissenso, chegam ao final do diálogo num entendimento não coercitivo, resultante daquilo que consideram o que há de melhor e mais viável para aquele grupo específico.

Vale destacar, quanto aos elementos que Habermas apresenta como constituintes da pretensão de validade que a sua constatação não pode ser igualmente verificada e assegurada: com relação à verdade e à retitude é possível que um falante demonstre sua pretensão de validade baseado apenas em bons argumentos racionais, enquanto o mesmo não pode ser assegurado com relação à



veracidade. Em outras palavras: se é possível saber, através de bons argumentos, que uma manifestação refere-se a algo no mundo objetivo e está também de acordo com a organização social, não podemos, por outro lado, pautados apenas em bons argumentos, saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa ou sente. Outra questão relevante destacada pelo autor diz respeito aos padrões de valor que cada pessoa possui e compartilha na ação comunicativa. Quanto a isso, o autor afirma que as pretensões de validade devem ser entendidas e incorporadas como valores universais.

O esforço teórico apresentado por Habermas (1987a, 1987b) nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas reclamam validade para as suas emissões ou manifestações. Para isso, apresenta em seus escritos quatro diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramatúrgica e ação comunicativa.

A primeira diz respeito a um tipo de ator que escolhe os melhores meios para chegar a um determinado fim. O eixo central é o de decidir entre alternativas de ação endereçadas à realização de um propósito. O autor nos explica que este tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica “(...) quando no cálculo que o sujeito faz de seu êxito intervém a expectativa de decisões de ao menos outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos”. (Habermas, 1987a, p.122).

A segunda trata-se de um tipo de ação orientada por valores sociais comuns. É quando uma pessoa age em conformidade com uma norma ou no sentido de violá-la. As normas, aqui, expressam um acordo existente em um grupo social e elas fazem com que as pessoas criem expectativas generalizadas de comportamento, seja de execução ou omissão da norma existente. (Habermas, 1987a).

O conceito de ação dramatúrgica, por sua vez, não diz respeito nem a um ator solitário nem a um membro de um grupo social. Refere-se a participantes numa dada interação na qual se constituem como “público” uns dos outros e diante do qual se colocam “em cena”. A ideia é a de suscitar no público uma determinada imagem e

impressão de si mesmo. O conceito-chave apresentado por Habermas (1987a) nessa tipificação é o conceito de autoescenificação, ou seja, não se trata de um comportamento expressivo espontâneo, mas de uma apresentação do mundo subjetivo tendo em vista os espectadores.

Por fim, o autor explica o último tipo de ação pautado no paradigma comunicativo, que traz um suposto a mais quando comparada com os demais tipos de ação: o meio linguístico, no qual se refletem como tais as relações do sujeito com o mundo. A partir da teoria de Habermas (1987a, 1987b), vemos que a problemática da racionalidade que até então fora pensada de acordo com o científico e o social, passa agora a ser considerada dentro da perspectiva do próprio sujeito.

Dessa forma, o modelo de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender sobre uma determinada situação para coordenar, de comum acordo, um plano de ação sobre a realidade. O conceito-chave, nesse caso, é o de interpretação, que diz respeito à negociação para uma situação suscetível de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa lugar central, pois se coloca como um meio de entendimento que coordena a ação. Para tanto, Habermas (1987a, 1987b) nos alerta para o risco de reduzir a ação social às operações interpretativas dos participantes na interação, na qual atuar signifique falar, e a interação seja reduzida à “conversação”. Na realidade, o entendimento linguístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação.

Essa perspectiva dentro da teoria habermasiana confere aos sujeitos um importante papel na busca pelas transformações a serem desenvolvidas no mundo. O desafio que se coloca, portanto, a todo o momento, é saber reorientar o mundo da vida dentro dos imperativos sistêmicos, compreendendo a realidade e racionalidade como meios possíveis de ação orientados pela comunicação.

Teoria da Dualidade em Giddens

Na mesma direção em que Habermas (1987a, 1987b), a partir de sua Teoria da Ação Comunicativa, formula um conceito dual de sociedade, compreendendo-a, simultaneamente, como *sistema* e *mundo da vida*, Giddens (2009), em sua *Teoria da Estruturação*, fornece elementos para se compreender as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo, entendendo-se as mesmas como práticas continuamente



criadas e recriadas pelos atores sociais.

As elaborações de Giddens (2009) apresentam a discussão sobre a relação entre sistema e sujeito a partir das concepções de *agência* e *estrutura*. O autor enfatiza sua preocupação em analisar as práticas sociais ordenadas no tempo e no espaço, como alternativa às sociologias interpretativas que situam a soberania do sujeito, bem como ao funcionalismo e ao estruturalismo que propõem a supremacia do objeto social.

Diante disso, defini o conceito de agência enquanto algo que um ser humano faz e que seja intencional, e não inconsciente. Na perspectiva de Giddens (2009), agência implica poder, na medida em que a ação depende da capacidade do indivíduo de criar uma diferença. Até mesmo quando se fala em circunstâncias de coerção social, a partir das quais os indivíduos não têm escolha, o autor chama a nossa atenção para o fato de que “não ter escolha” não pode ser equiparado a uma ação mecânica, como desviar o corpo de algum objeto quando este é lançado em nossa direção. Em outras palavras, “a ação envolve logicamente poder no sentido de capacidade transformadora”. (Giddens, 2009, p.17).

Esse poder apontado por Giddens (2009) como intrínseco à ação humana não se refere a um tipo específico de conduta de um sujeito, mas a qualquer ação de um ator social. Assim, o poder é apresentado como um pressuposto para relações regularizadas de autonomia e dependência entre sujeitos ou coletivos em contextos de interação social, o que faz com que a atuação humana não seja vista como uma resposta mecânica às estruturas sociais. Mais uma vez a comunicação e o diálogo são fatores chave.

Essa perspectiva apresentada por Giddens (2009) ressalta o fato de que as formas de dependência oferecem alguns recursos por meio dos quais quem está subordinado pode, de alguma maneira, influenciar as atividades de quem o subordina. A essa relação Giddens dá o nome de *dialética do controle* em sistemas sociais. A estrutura tem dois sentidos: o de possibilidades e o de condicionantes, concomitantemente. “Estrutura não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora” (Giddens, 2009, p.30).

Essa afirmação nos ajuda a compreender a possibilidade de movimentação das estruturas entre as condições que se lhes apresenta por meio da comunicação. A comunicação na teoria da estruturação situa-se na noção de “dualidade da estrutura”, que por sua vez pressupõe três dimensões: significação, dominação e legitimação.

Cada uma destas dimensões relaciona-se tanto a uma modalidade quanto a uma forma de interação, conforme ilustrado na imagem 1.



Imagem 1 – Dimensões da dualidade da estrutura. Adaptado de Giddens (2009, p.34).

Assim sendo, a dualidade de estrutura permite a continuidade da reprodução social ao longo dos tempos por meio da passagem das regras e significações, bem como da forma de utilização dos recursos. Diante disso, Giddens (2009) defende a influência que a estrutura possui na ação humana e vice-versa, constituindo-se, ao mesmo tempo meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam.

Em *As Consequências da Modernidade*, Giddens (1991) ressalta o duplo papel da reflexividade na vida social moderna, sendo, por um lado, institucional justamente por ser uma forma de pensar intrínseco à modernidade e, por outro, social por ser um modo de vida. Assim, a reprodução do sistema também dá margens de autonomia aos sujeitos, exigindo que estes façam suas escolhas. Mas quando o sistema interpela o sujeito, acaba por possibilitar transformações significativas na vida pessoal e até mesmo na vida pública de cada sujeito: “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter”. (Giddens, 1991, p.45).

Nesse sentido, Giddens (1991) destaca alguns elementos importantes para serem trabalhados junto à reflexividade, como a *confiança ativa* e o *diálogo*. Dentro de



um mundo de riscos e incertezas, em que há perda de influência do passado, os indivíduos, necessariamente, precisariam gerar confiança uns nos outros e em instituições (inclusive as políticas), que devem ser ativamente produzida e negociada. Confiança esta que só pode ser gerada por meio do diálogo em detrimento do uso da força do poder. Um diálogo capaz de encontrar caminhos para o poder negociado na busca por uma política de valorização da vida não apenas do ser humano, mas de todo o planeta.

O Papel da Interação Social em Mead e Vygotski

George H. Mead, considerado por Habermas como um dos três pais fundadores da sociologia moderna, apresenta em seu livro *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social* a defesa de que a ação de cada um só obteria seu sentido através da ação do outro. Durante o processo de qualquer ato social, os objetos do ambiente percebido se definem e se redefinem. De tal dinamismo consiste a interação simbólica, a qual não se dá por reação direta às ações e gestos do outro, mas mediante uma interpretação dessas ações ou gestos com base no significado que lhes é atribuído.

Assim, para explicar esse processo de interação que envolve definição e redefinição de objetos do ambiente percebido, Mead (1999) introduz as noções de Self, Eu e Mim. A característica da pessoa como objeto para si está representada pelo termo self (si mesmo), e esse self permite que o indivíduo interaja socialmente consigo mesmo, da mesma forma que interage socialmente em relação a outras pessoas.

Essa capacidade de refletir sobre si mesmo, que também permite o processo de se perceber e/ou sentir-se no papel do outro, habilita ao ser humano desenvolver o sentido de self social. A pessoa e o mundo não podem ser compreendidos de forma isolada, porque o self está sendo continuamente desenvolvido através da interação com outros seres humanos. Isso explica a natureza do self, que é dinâmica, e não fixa.

Com este pensamento é que conseguimos pensar no processo de transformação como algo que acontece ao mesmo tempo individualmente e coletivamente, posto que só existe um eu porque há um você, que formam um nós. É na relação entre o “Eu” e o “Mim” que nasce o “Self”. Enquanto o “Eu” não for capaz de se colocar no lugar do outro, assumir suas perspectivas, não há consciência reflexa. Consciência esta que seria a grande base para a elaboração de argumentos que se podem fazer significativamente fortes na interação de diálogo em processos de



tomada de decisão em que o que está posto é a *força do argumento e não o do poder*. Ou seja, podemos pensar que esse diálogo do “eu” com o “mim” defendido por Mead (1999), seria a base da consciência social que dá subsídios para o princípio do Diálogo Igualitário que estabelecido pode gerar a Transformação, tanto dos sujeitos postos em diálogo, como do contexto vivido.

Pensando que o outro generalizado é resultado da reflexão das relações vivenciadas, quando pensamos no âmbito escolar, a forma como o educador(a) estabelece e seleciona processos ideais de interação com vistas à aprendizagem de conhecimentos e conceitos, tem implicações diretas na maneira como o educando(a) compreende e sistematiza interiormente o conhecimento veiculado por meio da situação vivida. Com isto se tem a ideia de que “os fins não justificam os meios” e que tão pouco os meios são alheios aos fins, mas que o ato educativo há que ser estratégico, planejado, articulado ao *mundo da vida* dos (as) estudantes, para que no processo de reflexão entre o “eu” e o “mim”, a perspectiva do outro generalizado possa subsidiar diálogos com vistas à Transformação.

Assim, a interação social é um conceito chave para Mead (1999), posto que a pessoa se forma no contexto em que vive. Portanto, a *mente* surge e se desenvolve dentro do processo social, dentro da matriz empírica das interações sociais e não pode se separar da ação. O que podemos concluir a partir disso é que não podemos culpabilizar as ações dos sujeitos individualmente sem compreender todo o contexto em que se formou e, mais uma vez, tem-se a perspectiva que a transformação só acontece numa via de mão dupla: sujeito e sistema concomitantemente.

Por outro lado, o autor defende que o sistema é formado pelo sujeito e que assim ao mesmo tempo em que se forma e se transforma, pode formar e transformar o sistema. Para ele, a comunicação é peça chave no desenvolvimento social e pessoal. Nas interações sociais, por meio da linguagem verbal e de outros símbolos, influenciemos as demais pessoas, chegando a modificar/transformar sua própria imagem pessoal, bem como sua conduta. Isto porque o nosso “mim” também é formado a partir de como o outro nos vê. Na área da educação, isso significa que a forma como o educador(a) vê, concebe o educando(a), transpõe na relação estabelecida entre ambos, elementos cruciais para a constituição do “mim” do educando(a), repercutindo na própria constituição da identidade e personalidade deste. Alimentando sentimentos de incapacidade, de inferioridade, como também de capacidade, de segurança, de autoconfiança, dentre outros. Daí a defesa da



necessidade de potencialização das interações, com o maior número de pessoas e de diversas naturezas nos processos educativos, haja vista a possibilidade de transformação da autoconsciência dos estudantes, porque parte-se da consideração de diferentes pontos de vista, tornando o processo mais profundo e completo se comparado à situações em que os estudantes interagem com pessoas com perfis semelhantes, ou seja, quando interagem com estudantes do mesmo “nível de aprendizagem” ou somente com professores. Logo, ao passo que se transforma do sujeito estudante, transforma-se com conseguinte o sistema educativo em si, bem como todas as demais relações sociais que se fazem a partir disto.

Tal ideia nos remete a afirmação de que todas as pessoas têm inteligência cultural e sua aplicação é própria em cada contexto, em função do entorno e do desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, acredita-se que as inteligências têm o mesmo valor, pois as pessoas possuem habilidades para ensinar e para aprender, não importando sua idade, classe social, cor, raça ou sexo. A interação social que é produzida em contextos de participação sociocultural e em processos educativos contribui para o desenvolvimento e a consolidação desses conhecimentos e dessas habilidades.

Assim como Mead, Vygotski também é referência chave para explicar a importância da interação social para a aprendizagem. Principal representante da teoria histórico-cultural e, influenciado pelo materialismo marxista, o autor desenvolveu seu pensamento na União Soviética saída da Revolução Russa de 1917, onde a psicologia estava dividida entre distintas escolas opostas, dando cada uma delas explicações parciais acerca dos processos psicológicos humanos. Em seu texto *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*¹ publicado em 1931, Vygotski (1931/2000) afirma que a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitui um âmbito da psicologia totalmente inexplorado, ou seja, não se tem elaborado um método de investigação apropriado, nem desenvolvido os princípios de uma teoria ou, ao menos, uma hipótese de trabalho. Portanto, Vygotski (1931/2000) afirma haver uma crise da psicologia, e por isso se impôs a tarefa de estabelecer uma teoria totalmente nova. Assim, trouxe grandes contribuições ao estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança.

Contrário a algumas teorias da época, que baseavam seus fundamentos no

¹ *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.*



desenvolvimento unicamente biológico do ser humano², ou seja, contribuíam com o estudo das bases biológicas da conduta humana, o autor desenvolve sua teoria para explicar o ser humano como um todo, como um ser social, através da análise dialética que compreende a sociedade e o ser em seus dinamismos.

Dessa forma, dedica-se ao estudo da história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por acreditar que a concepção tradicional tem uma compreensão errônea da natureza dos fenômenos que estuda, porque é incapaz de considerar os fatos do desenvolvimento psíquico como ocorrências do desenvolvimento histórico, pois os julga unilateralmente e como processos de formações naturais, “confundindo o natural com o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança”.³ (Vygotski, 1931/2000, p.12).

Portanto, vemos que para o autor o problema geral do desenvolvimento psíquico da criança deve se apresentar no contexto da correlação do biológico e o social, do espontâneo e o histórico, do natural e do cultural. Em seus estudos, Vygotski (1931/2000) critica as análises que fragmentam o processo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois fazem com que as formações psíquicas complexas e íntegras percam sua qualidade fundamental quando são reduzidas a processos mais elementares. É o que o autor chama de pensamento atomístico, não dialético.

De acordo com o autor, o desenvolvimento cultural da criança está relacionado ao conceito de estrutura. As estruturas inferiores da consciência são chamadas pelo autor de primitivas, que se trata de um todo psicológico natural, orgânico, determinado pelas peculiaridades biológicas da psique. Já as estruturas superiores nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, histórico e social e representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Em certo momento, as estruturas primitivas da consciência começam sua destruição e reorganização e progridem para estruturas de tipo superior, fazendo com que haja uma maior diferenciação das partes. Assim pode-se dizer que a estrutura superior é diferente da inferior pelo fato de ser um todo diferenciado, em que “cada uma das partes isoladas cumpre diversas funções e a unificação dessas partes em um

² Vygotski (2000) utiliza o termo “homem” ao se referir à humanidade. No entanto, optamos por usar o termo “ser humano”, para afastar a predominância do gênero masculino.

³ (...) “confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en desarrollo psíquico del niño;” (Vygotski, 2000, p.12)



processo global se produz a base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas das funções.”⁴ (Vygotski, 1931/2000, p.124). Dessa forma, os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolverem-se as superiores. Contudo, a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, ela é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, transfere-se a ela e existe nela. (Vygotski, 1931/2000, p.145).

Ao falar em desenvolvimento cultural da criança, Vygotski (1931/2000) se refere ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Nesse sentido, as funções psíquicas superiores devem ser compreendidas através de um estudo sociológico, pois são produto do desenvolvimento social da conduta, ou seja, originam-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade. “Esta tese implica que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um aspecto importantíssimo do desenvolvimento cultural do comportamento”.⁵ (Vygotski, 1931/2000, p.34).

Segundo o autor,

“a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. (...) No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”.⁶(Vygotski, 1931/2000, p.34).

As formas culturais de conduta não surgem só como simples hábitos externos, elas se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo. Nesse sentido, quando Vygotski (1931/2000) afirma que um processo é “externo” ele quer dizer que é “social”, pois “toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas.”

⁴ “cada una de las partes aisladas cumplen diversas funciones y en el que la unificación de estas partes en un proceso global se produce de conexiones funcionales dobles y relaciones reciprocas de las funciones.” (Vygotski, 1931/2000, p.124)

⁵ “esta tesis implica que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es un aspecto importantísimo del desarrollo cultural del comportamiento.” (Vygotski, 2000, p.34)

⁶ “la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales.” (Vygotski, 1931/2000, p.34)



(Vygotski, 1931/2000, p.150)⁷. Para ele, todo interno (psíquico) nas formas superiores era forçosamente externo (social), ou seja, era para os demais o que é agora para si.

De acordo com o autor, é preciso delimitar na criança dois níveis evolutivos: o nível evolutivo real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível corresponde ao nível de desenvolvimento das funções mentais de uma criança, das funções já maduras, estas podem ser determinadas a partir das atividades que as crianças podem realizar sozinhas. Já o segundo nível é determinado por meio da resolução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com algum companheiro mais capaz.

A distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotski (1931/2000) chama de zona de desenvolvimento proximal. Essa zona define as funções que, todavia ainda não estão maduras, mas que estão em seu processo de maturação. Entender esse processo proporciona aos psicólogos e educadores um instrumento mediante o qual podem compreender o curso interno do desenvolvimento, permitindo traçar o futuro imediato da criança, assim como seu estado evolutivo dinâmico, assinalando não só o que já tinha sido completado evolutivamente, mas também aquilo que está em curso de maturação. Nas crianças em idade pré-escolar, que se encontra hoje na zona de desenvolvimento proximal, amanhã será o nível real de desenvolvimento, ou seja, o que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém, amanhã será capaz de fazer independentemente.

A partir disto, Vygotski (1931/2000) afirma que a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas. Com isso, o autor introduz algo novo na teoria da educação referente ao conceito de historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil que leve em conta os conhecimentos prévios dos/as para programar de forma mais eficaz um ensino orientado à transformação dos níveis de partida.

A contribuição dessa reflexão encontra-se no papel que as intervenções pedagógicas possuem nesse processo comunicativo. Quando nos referimos ao valor das interações, estamos priorizando a constituição do ser humano por meio do diálogo com as diferenças, no conjunto de diferentes vozes, onde cada pessoa tem o direito

⁷ "Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas" (Vygotski, 1931/2000, p.150)



de falar, de levantar suas hipóteses e chegar a novas aprendizagens.

Sobre as Obras Lidas Referentes à Transformação

Ao iniciar um estudo sobre o princípio da transformação, nosso desafio era a de poder responder, em alguma medida, sobre as possibilidades de mudança na construção de um mundo mais democrático, igualitário e dialógico para todos e todas. Estamos certas de que a educação é um dos meios fundamentais para isso, mas que depende da ação dos sujeitos para transformar e/ou recriar o mundo. Por não sermos seres determinados, estamos abertos ao “inédito viável” (Freire, 2005), ou seja, a possibilidade de transformação.

Nas teorias aqui estudadas, defendemos ao longo do trabalho a possibilidade da práxis transformadora em que o homem possa se emancipar por meio do diálogo intersubjetivo. Nesse sentido, as reflexões se voltaram criticamente sobre os modelos reproducionistas educacionais de permanência das desigualdades sociais, afirmando o papel da educação para transformação social.

Transformação esta que, por um lado, tem como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem a realidade (objetividade), e de outro, o desafio de construir os significados coletivamente por meio da intersubjetividade, elaborada a partir do consenso alcançado pela interação humana que se realiza sob pretensões de validade.

Dessa forma, a partir da perspectiva dual e comunicativa de aprendizagem, entendemos que os significados que damos à realidade social são criados na interação, que por meio dos processos comunicativos que nela se dão, as pessoas criam e recriam significados acerca da realidade como resultado de acordos intersubjetivos. Como afirma Vygotski (1931/2000) tudo que é individual foi antes social. Assim, não podemos estudar o cognitivo desvinculado da sociedade, pois não somos apenas seres biológicos, mas também sociais, históricos, e por isso seres de transformação e não de adaptação como nos indica Freire (2005).

A partir desse trabalho, acreditamos na capacidade de ação, de linguagem, de reflexividade e de transformação de cada pessoa, que por meio da interação e comunicação pode desenvolver argumentos e aprendizagens em condições de igualdade. Apostamos nas possibilidades de se empreender mudanças reais na nossa sociedade desde a perspectiva de um processo educativo humanizador.



A tarefa que se coloca, portanto, para cada pessoa, que tenha já definido sua escolha e seu compromisso político no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, diz respeito, essencialmente, a duas dimensões: primeiro o fortalecimento, por meio do diálogo e da busca de entendimento, dos elementos transformadores que se cruzam no mundo da vida e que respondem pela rotina e pelo cotidiano no qual vivemos; e segundo, a reivindicação ao sistema, do compromisso com a parte de responsabilidade que lhe cabe para o desenvolvimento de uma educação mais igualitária, democrática e dialógica.

Uma ação coordenada que faça frente às duas faces da sociedade, sistema e mundo da vida, pode garantir continuidade do êxito alcançado pela perspectiva da aprendizagem dialógica, coerente com a realidade social na qual nos inserimos na atualidade, e possibilitar ainda mais ganhos para as escolas e comunidades, seja no âmbito da máxima aprendizagem de cada sujeito, como no da convivência respeitosa entre todos (as).

O pensamento pedagógico freireano nos inspira na construção de caminhos alternativos para projetos inovadores em educação.

Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado. (Freire, 2003, p.168)

Um caminho que busca a cada dia *o inédito viável* dentro de um movimento de ação-reflexão-ação, construído coletivamente na busca de novas possibilidades de superação dos condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis. Nesse ponto, há que se fazer a discussão ética sobre os “relativismos exacerbados” em que tudo é naturalizado. Discussão esta que requer um novo educador capaz de potencializar a criticidade e desvelar coletivamente os temas problemas que se materializam no inédito viável. Tudo isso implica grande utopia e incansável esperança nas possibilidades históricas de humanização do mundo. Tudo isso exige reafirmação de sonhos individuais e coletivos. Tudo isso exige acordos intersubjetivos para que todos sejam mais. E tudo isso exige escolha, insistência ética e solidária que acredita na construção de um mundo mais humanizado.

Referências Bibliográficas



- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. Barcelona: Hipatia Press.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *À sombra dessa mangueira* (4ª ed). São Paulo: Olhos D'agua.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido* (15ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (43ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2009) *A constituição da sociedade* (Cabral, A., Trad) (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1991) *As consequências da modernidade* (Fiker, R., Trad). São Paulo: Editora UNESP.
- Habermas, J. (1987a) *Teoría de La acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1987b) *Teoría de La acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Mead, G. H. (1999). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social* (Mazía, F., Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. S. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. Vygotski *Obras escogidas*. Tome 3. 2nd ed. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).