

A dialética dentro e além da sala de aula: um breve estudo do pensamento dialético em Wallon, Vygotsky e Gramsci

Rejane de Souza Fontes

Resumo:

A dialética dentro e além da sala de aula: um breve estudo do pensamento dialético em Wallon, Vygotsky e Gramsci

Este artigo pretende discutir a questão da educação de traços dialéticos desde a Antigüidade até os nossos dias e suas práticas subjetivas dentro e além da sala de aula. A presente discussão baseia-se nas teorias de Henry Wallon, Lev Vygotsky e Antonio Gramsci para a construção de uma educação voltada para a compreensão e transformação da realidade em nosso país.

Palavras-chave: filosofia; dialética; subjetividade; educação

Abstract:

The dialectic in and beyond classroom: a brief study of the dialectical thinking in Wallon, Vygotsky and Gramsci

This article intends to discuss the question about the dialectical education since ancient times to nowadays and its subjective practices in and beyond classroom. This discussion is based in Wallon, Vygotsky and Gramsci's theories to the building of an education for the understanding and transformation of our country's reality.

Key-words: philosophy; dialectic; subjectivity; education

A construção do pensamento dialético através da história

Os cientistas ainda têm que aprender que também a VERDADE é uma ilusão, mas uma ilusão sem a qual não conseguimos sobreviver.¹

De acordo com Konder (1988), dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão.

Na acepção moderna, dialética significa o modo pelo qual compreendemos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Heráclito de Éfeso (540-480 a C.), pensador grego, ilustra esse conceito com o seguinte fragmento de número 91 que se tornou famoso:

Um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê?
Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio. Ambos terão mudado.

Parmênides ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície. Essa linha de pensamento – que podemos chamar de metafísica – acabou prevalecendo sobre a dialética de Heráclito. Isso se deve ao fato de que esse modo de compreender a realidade estava historicamente vinculado aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas na manutenção do status adquirido e dos valores que veiculavam como eternos, para impedir que os homens cedessem à tentação de querer mudar o regime social vigente.

No regime de cidade-Estado, da Grécia antiga, embora houvesse estratificação social, havia uma ampla circulação tanto de mercadorias como de idéias: o comércio e a discussão sobre os problemas de interesse coletivo faziam parte da vida dos cidadãos. Já no regime feudal, as pessoas cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas coisas, pertencendo à classe social em que tinham nascido; quase não aconteciam alterações significativas. A ideologia dominante era de monopólio da Igreja, elaborada dentro de mosteiros por padres que levavam uma vida solitária e com fortes

¹ Irving Yalom, *Quando Nietzsche chorou*. Ediouro, Rio de Janeiro, 1995, p.353.

conotações espirituais. O número de cidadãos que debatiam era reduzido e as idéias debatidas ficaram meio desligadas da vida prática.

No século XIV, a vida começou a se modificar, o comércio se desenvolveu e sacudiu os hábitos da sociedade feudal. A chamada “revolução comercial”, esboçada no século XIV, deflagrou-se no século XV e suas conseqüências marcaram profundamente o Século XVI. As artes e as ciências se insurgiram contra os hábitos mentais da Idade Média: mostraram que o universo era muito maior e mais complicado do que os ideólogos medievais pensavam que o ser humano era potencialmente muito mais livre do que eles imaginavam.

O movimento voltou a se impor à reflexão e ao debate, tornou-se outra vez um tema fundamental. O astrônomo polonês Nicolau Copérnio (1473-1543) descobriu que Ptolomeu tinha-se enganado, que a Terra nem era imóvel nem era o centro do universo, que ela girava em torno do Sol. Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650) descobriram que a condição natural dos corpos era o movimento e não o estado de repouso.

A maneira de conceber o ser humano também sofreu importantes alterações. Pico de la Mirandola (1463-1494) sustentou que o fato de o homem ser “inacabado” e portanto poder evoluir lhe conferia uma dignidade especial e lhe dava até certa vantagem em comparação com Deus e os anjos (que são eternos, perfeitos e por isso não mudam). E Giordano Bruno (1548-1600) exaltou o *homo faber*, quer dizer, o homem capaz de dominar as forças naturais e de modificar criadoramente o mundo.

Outro filósofo conservador, o italiano Giambattista Vico (1680-1744), também ajudou a dialética a ser fortalecer. Vico achava que o homem não podia conhecer a natureza, que tinha sido feita por Deus e só por Deus podia ser efetivamente conhecida; mas sustentava que o homem podia conhecer sua própria história, já que a realidade histórica é obra humana, é criada por nós. Essa idéia constituiu um forte estímulo à busca de um método adequado à correta compreensão da realidade histórica, ou seja, à elaboração do método dialético.

Elementos da dialética se encontram no pensamento de diversos filósofos do século XVII. Será somente na segunda metade do século XVIII que a situação dos filósofos começará a mudar. Com o amadurecimento do processo histórico que desembocou na Revolução Francesa criaram-se condições que permitiram aos filósofos uma compreensão mais concreta da dinâmica das transformações sociais. Todavia, essa compreensão refletiu-se no mundo das idéias, numa verdadeira apologia ao racionalismo.

No final do século XVIII e no começo do século XIX, os conflitos políticos já não eram mais abafados nos corredores dos palácios e

estouravam nas ruas, as questões políticas invadiam a esfera da vida cotidiana de quase todo mundo.

O centro da filosofia, para Immanuel Kant (1724-1804), segundo Konder (1988), o maior dos pensadores metafísicos modernos, não podia deixar de ser a reflexão sobre a questão conhecimento, a questão da exata natureza e dos limites do conhecimento humano. Fixando sua atenção no que denominou de “razão pura” (anterior à experiência), o filósofo se convenceu de que nela também existiam certas contradições – as “antinomias” – que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), outro pensador alemão, concordava com Kant num ponto considerado essencial: no reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade. Hegel descobriu então que o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva. Hegel faz, então, uma das descobertas mais revolucionárias para a compreensão epistêmica do homem, pois percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. Foi com o trabalho que o ser humano se distanciou da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Segundo ele, se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto.

No caminho aberto por Hegel, entretanto, surgiu outro pensador alemão, Karl Marx (1818-1883), materialista, que superou – dialeticamente – as posições idealistas de seu mestre. Marx concordou plenamente com a observação de Hegel de que o trabalho era a mola propulsora do desenvolvimento humano, porém criticou a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava grande importância ao trabalho intelectual e não enxergava a significação do trabalho físico, material. O trabalho – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo e compreende aquilo que não criou, a natureza.

Segundo o materialismo histórico-dialético, o processo de desenvolvimento da vida intelectual, social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. Para Marx, são as condições materiais que estruturam a base social, suas instituições e regras, suas idéias, valores e conhecimentos. De acordo com essa perspectiva, a realidade evolui por contradição, constituindo-se num processo histórico.

São esses conflitos que provocam transformações que, por sua vez, ocorrem dialeticamente e portanto, dialeticamente, precisam ser compreendidas como um processo em constante mudança e desenvolvimento.

Em 1848, Marx com a ajuda de Friedrich Engels (1820-1895) escreve *O Manifesto do Partido Comunista*, no qual afirma que toda a história transcorrida até então tinha sido uma história de lutas de classes entre a burguesia e o proletariado, permeada de ideologias e de contradições. O italiano Antonio Gramsci² (1891-1937) caracterizou o marxismo como um “historicismo absoluto”.

Materialismo dialético consiste em considerar o universo como um todo, formado de matéria e movimento, engajado em uma evolução ascendente, atingindo níveis sucessivos, onde um nível mais elevado de complicação quantitativa faz surgir necessariamente, por uma transformação brusca, mudanças qualitativas inteiramente novas. (In *Vocabulaire technique e critique de la philosophie*, André Lalande – Paris, P.U.F., 1983, p. 593).

Nesse ínterim, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além dela, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. Por isso, a dialética não pode admitir contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou

² Antonio GRAMSCI nasceu na ilha da Sardenha em 1891, era o quarto filho entre sete e passou seus primeiros vinte anos de vida nesse “nordeste italiano”, sofrido. Seu pai, funcionário público, provia à família um nível econômico médio. Quando Antonio Gramsci tinha 7 anos, o pai foi suspenso do emprego por causa de uma irregularidade administrativa, e conseqüentemente as condições econômicas da família ficaram mais difíceis. Antonio frequentou uma pré-escola dirigida por freiras e uma escola primária pública. Suspende os estudos (estudando em casa) e retorna ao ginásio dois anos depois. Gosta de matemática e ciências. O irmão mais velho (já em Turim) manda-lhe via correio jornais socialistas; cursa o colegial frequentando os ambientes socialistas e manifesta profundos sentimentos de revolta contra os ricos e de orgulho regionalista. Em 1910, aos dezenove anos, publica no jornal local “A União Sarda” seu primeiro artigo. Lê muito e começa, por curiosidade, suas primeiras leituras de Marx. Durante as férias trabalha como contador e dá aulas particulares. Em 1911, consegue a licença colegial, ganha uma bolsa de estudo e parte para a Universidade Estatal de Turim, onde ingressa na Faculdade de Letras. Foi em Turim, que Gramsci descobriu a classe operária de uma grande cidade industrial cuja função revolucionária foi por ele logo percebida. Em seus anos de militância socialista, colaborou na fundação do Partido Comunista Italiano (1921). Foi preso em 1926 e permaneceu na prisão até morrer, em 1937. Mantinha contatos freqüentes com a família, através de cartas, cujo tema principal centrava-se na educação dos filhos e dos sobrinhos. Gramsci escreveu ao todo 428 cartas e 38 *Cadernos* durante seu cárcere, a maioria deles tratava de assuntos políticos e educacionais como linguagem, brinquedo e disciplina. Segundo Gramsci, em seus *Cadernos da Prisão*, publicados postumamente, contrariamente ao que afirmavam os marxistas mais radicais, a consciência humana não é um reflexo do mundo material, mas um agente independente, que intervém na realidade material para construí-la e modificá-la. Assim, o aspecto decisivo da luta entre as classes capitalista e operária seria a batalha das idéias e a disputa pela hegemonia (isto é, o domínio ou predomínio, dentro do Estado, da visão de mundo de um classe), na qual o proletariado procura derrotar a burguesia e tornar-se assim, a força intelectual predominante.

absoluto/relativo, ou infinito/finito, ou singular/universal, etc. Para a dialética, tais conceitos são como “cara” e “coroa”: duas faces da mesma moeda.

Outro elemento importante para se compreender o conceito de dialética refere-se à totalidade. O húngaro Georg Lukács (1885-1971) advertiu: “*somente o ponto de vista da totalidade permite à dialética enxergar, por trás da aparência das ‘coisas’, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade*”. A prática exigia um reexame da teoria e a teoria servia para criticar a prática em profundidade, servia para questionar e corrigir a prática. Isso é dialética!

Enfim, quaisquer que sejam os caminhos a serem trilhados neste início de século, os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, como sempre pregou Gramsci, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético.

Os indivíduos, evidentemente, não existem à margem da sociedade. O próprio Robinson Crusoe, antes de poder sobreviver isolado na sua ilha, precisou formar-se no convívio organizado com outras pessoas: teve que se socializar, aprendendo uma série de coisas imprescindíveis à sua capacidade de subsistir, sozinho. O indivíduo, então, com dizia Marx, é um ser, acima de tudo, social. (Konder, 1988, p. 79).

Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar.

Tudo o que é sólido, desmancha-se no ar. (K. Marx, *O Manifesto do Partido Comunista*).

Gramsci estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com os caminhos das classes subalternas rumo à tomada do poder. E a educação tem papel fundamental na construção desse cidadão crítico, participativo e transformador da realidade social.

A Dialética dentro da sala de aula

A realidade é complexa e só é possível compreendê-la, compreendendo-nos.³

No início do século XX, vemos despontar três autores que trouxeram contribuições bastante originais ao uso da dialética não somente como metodologia científica, mas também como forma de compreender a constituição do sujeito epistêmico e sua compreensão da realidade social. E como não poderia deixar de ser, suas idéias encontraram ressonância no meio educacional.

Entre eles, está Lev Semenovich Vygotsky⁴ (1886-1934) que foi um cognitivista do comportamento de fundamentação marxista e elaborou uma teoria dialética dos processos mentais superiores. O objetivo de seus estudos era estabelecer uma teoria unificada dos processos psicológicos superiores, desenvolvendo uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano.

³ Karel Kosik (1986) *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

⁴ Lev Semenovich VYGOTSKY nasceu a 17 de novembro de 1886 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Provinha de uma família Judaica, com pais de boas condições econômicas e intelectuais. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos. Vygotsky teve sua educação através de tutores particulares até os 15 anos de idade. Aos 17 anos completou o curso secundário, num colégio privado em Gomel. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou, também participava, na Universidade Popular de Shanyavskii, de cursos de História e Filosofia (não recebeu no entanto, nenhum título acadêmico por essas atividades). Seu interesse pelo desenvolvimento psicológico do ser humano o levou ao curso de medicina. Assim, seu percurso acadêmico foi mareado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual. Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Sua formação filosófica, acentuadamente dialética, encontrou reforço na experiência concreta de participar do projeto de reconstrução de uma nova sociedade em seu país. O interesse dele pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. O ano de 1924 significou um grande marco na sua carreira intelectual e profissional. A partir dessa data se dedicou mais sistematicamente à psicologia. De 1924 até o ano de sua morte, apesar da doença e das frequentes hospitalizações, Vygotsky demonstrou um ritmo de produção intelectual excepcional. Escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos, cujos temas vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Ao longo desses anos, além de amadurecer seu programa de pesquisa, continuou lecionando, lendo, escrevendo e desenvolvendo importantes investigações. Liderou também um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da psicologia e das anormalidades físicas e mentais.

Após sua morte, Vygotsky teve a publicação de suas obras proibidas na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do totalitário regime stalinista e foi por um longo período, ignorado no ocidente. Seu pensamento, entretanto, foi forte o bastante para circular clandestinamente e afetar toda uma geração de psicólogos. Apesar do conhecimento tardio e incompleto de sua obra, esse pensador marxista é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. É significativa a influência e repercussão que a obra Vygotskyana vem provocando na psicologia e educação, não só no Brasil como em outros países ocidentais.

Por isso, fundamenta sua teoria na dialética do conhecimento, a partir do postulado marxista histórico.

Freitas (1996) nos ajuda a compreender o percurso marxista do pensamento de Vygotsky, para quem a Psicologia não podia ser o resultado de uma mera aplicação do materialismo dialético ao comportamento humano. Por isso, defendia a necessidade da construção de uma “*teoria mediacional*” que passou a ser conhecida como a *teoria histórico-cultural do psiquismo*, uma forma indireta e permeada por categorias que relacionassem os princípios do marxismo com teorias psicológicas específicas. Assim, percebemos que a marca mais fundamental de Marx em Vygotsky está relacionada ao método.

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente. (Vygotsky 1984, p.9, apud. Freitas, op. cit., p.108)

(...) O que se pode buscar nos mestres do marxismo, não é a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho..., mas o método de sua construção. (Vygotsky, 1982, p. 420, apud. ibid.).

Esse método era, portanto, o método dialético que Vygotsky incorporou em toda a sua teoria psicológica. Segundo as premissas do método dialético, compreendeu que todos os fenômenos deviam ser estudados como processos em movimento e procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

Não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vygotsky, Marx e Engels se completam. O psicólogo soviético buscou, a partir das influências do materialismo-dialético, avançar e substanciar a caracterização do desenvolvimento do psiquismo humano. (Rego, 1995, p. 100).

Querendo explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em superiores, considerou que todo fenômeno é histórico, caracterizado por mudanças quantitativas e principalmente qualitativas. Estava explicada a lei da dialética da passagem da quantidade para a qualidade.

Em sua teoria da reorganização funcional, Vygotsky reafirma o princípio da dialética, segundo a qual nenhum sistema funciona

isoladamente, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam em diversos níveis, integrando-se uns aos outros e constituindo uma unidade. Como exemplo, podemos citar o pensamento verbal, resultante da relação dialética do pensamento pré-verbal e da linguagem pré-intelectual, bem como as relações entre desenvolvimento e aprendizagem com o novo conceito da relação entre o saber historicamente constituído no mundo dos adultos e sua apropriação subjetiva pela criança (a zona de desenvolvimento proximal). Assim, Vygotsky acreditava que a essência do desenvolvimento cultural está na oposição de formas maduras de comportamento cultural com as formas mais elementares que caracterizam o comportamento da criança. De acordo com Freitas (op. cit.), reforça-se aí a idéia de dialética na obra vygotskyana como um movimento de afirmação que engendra sua negação e ambas são superadas por uma nova síntese: a negação da negação da realidade. Coerente com esta proposição, ele fez, no final da década de 20 e no início dos anos 30, relevantes reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano.

Nessa fase se dedicou mais especialmente ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, trabalhando numa área que, segundo ele, era mais abrangente que a psicologia: a chamada pedologia (ciência da criança que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).

Para Vygotsky, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social.

Vygotsky entendia que sua influência, seus pressupostos e tendências desencadearam uma ampla reflexão, promovendo uma séria crise no modelo de psicologia então vigente. Ao mesmo tempo que teria críticas contundentes às correntes idealista e mecanicista, buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético para a compreensão do aspecto intelectual humano. Ele acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente descrever mas também explicar as funções psicológicas superiores. Vygotsky vai buscar em Marx, a origem social da consciência.

Prendia construir, assim, sobre bases teóricas completamente diferentes, uma "nova psicologia" – *a psicologia histórico-cultural*, que sintetizasse as duas abordagens radicais anteriores numa teoria marxista do funcionamento intelectual humano. Essa nova abordagem deveria incluir:

(...) a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que

aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento de comportamento. (Cole & Scribner, 1984, *apud. Rego, op. cit.*).

Como é possível observar, é significativa a variedade das questões tratadas por Vygotsky nos últimos dez anos de sua vida profissional que se encerrou precocemente aos 37 anos de idade, por tuberculose. Seus mais de duzentos trabalhos científicos expressam o objetivo de compreender os diferentes aspectos da conduta humana através do esforço de reunir informações de campos distintos.

Foram inúmeras as influências recebidas por Vygotsky ao longo de sua vida intelectual. Ele teve uma significativa influência de pesquisadores da área da lingüística que, a partir de uma abordagem histórica, se dedicavam ao estudo da origem da linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, tal como o russo A. A. Potebnya e o alemão Alexander Von Humboldt.

O pensamento marxista foi para ele uma fonte científica valiosa. Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. Assim como na obra de seu contemporâneo, o médico francês Henri Wallon⁵ (1879-1962)

⁵ Henri WALLON nasceu na França, em 1879. Viveu toda a sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Foi uma vida marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos movimentos que marcaram sua época. Antes de chegar à psicologia passou pela filosofia e medicina, aproximando-se gradativamente da educação. Em 1902, aos vinte e três anos, formou-se em filosofia pela Escola Normal Superior. Durante o ano seguinte, deu aulas da matéria no ensino secundário. Wallon pertenceu a uma família de homens republicanos. Seu avô, Henri Alexandre Wallon, foi um político de expressão que contribuiu decisivamente para que a França tivesse um governo republicano. Seu pai também era um republicano convicto, grande admirador de Victor Hugo, a quem considerava um paladino da justiça. Wallon viveu num período marcado por muita instabilidade social e política. Acontecimentos como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre-guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram parte da Europa e, em especial, a França. Wallon é, assim, nas palavras de Zazzo (*apud. Galvão, 1995*), “*um homem de contradições num mundo de contradições*”. Após uma visita a Rússia, em 1931, Wallon adere ao “Círculo da Rússia Nova”, dedicando-se ao estudo do marxismo e do materialismo dialético. Entretanto, foi somente em 1942, com a execução de dois de seus amigos particulares, o poeta Politzer e o físico Salomon, pelos alemães, que Wallon adere ao partido comunista. De Marx, ele ficou com o ideal de libertação e, no plano científico, conservou do marxismo um método de análise. Até 1931, atuou como médico em instituições psiquiátricas (Hospital de Bicêtre e depois no Hospital da Salpêtrière), onde dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Ao longo de sua carreira, suas atividades como psicólogo foram se aproximando cada vez mais da educação, o que demonstra sua intensa participação nos debates educacionais de sua época. Integrou também a Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia educadores com o fim de trocar experiências e reflexões, vindo a presidir-la de 1937 a 1962. Em 1944, Wallon foi chamado para integrar uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional, encarregada da reformulação do sistema de ensino francês. Assumiu a presidência da comissão em substituição ao físico Paul Langevin, morto no final de 1946. Os trabalhos da comissão resultaram num ambicioso projeto de reforma do ensino, o Plano Langevin-Wallon, representando as esperanças de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. A reforma proposta (que não chegou a ser implantada) aspirava atender às necessidades sociais e individuais, desenvolvendo plenamente o indivíduo e o cidadão.

que, devido à sua contribuição teórica para a educação, trazemos para o debate dialético do conhecimento.

Embora visse com simpatia as idéias de Charles Darwin sobre o Evolucionismo da Espécie Humana, Wallon deu-lhes outra interpretação ao assumir a tese do materialismo histórico, dando destaque às relações do indivíduo com o meio. Segundo ele, a vocação social da criança implica uma troca incessante com o meio em que vive. Embora fosse médico, Wallon tomou os rumos da educação e se dirigiu aos problemas concretos, do homem concreto, entendido na sua totalidade corpo-mente, ou para nos colocarmos na perspectiva walloniana, inteligência-emoção-movimento.

No diálogo com Wallon, compreendemos que o indivíduo, utilizando sua inteligência, age sobre o meio, transformando-o e por ele sendo transformado.

Eu nunca pude dissociar o biológico do social, não que eu os creia redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem, no homem, tão complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica de outra forma que não sob a forma de suas relações recíprocas. (Wallon, 1951, apud. Rego, *ibid.*).

A fecundidade das contribuições da psicologia genética de Wallon para a educação deve-se à perspectiva global pela qual enfoca o desenvolvimento infantil e também à atitude teórica que adota. Utilizando-se do materialismo dialético como fundamento filosófico de seus estudos e como método de análise, as idéias de Wallon refletem a complexidade do real, procurando compreendê-la e explicá-la por uma perspectiva dinâmica, multifacetada e extremamente original.

De acordo com Galvão (1995), Wallon admite o organismo como primeira condição do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Todavia, o próprio autor nos adverte que isso não é suficiente, uma vez que o objeto do pensamento vem do meio no qual o indivíduo encontra-se inserido. Nesse aspecto, Wallon aproxima-se de Vygotsky ao afirmar que, entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social, as fronteiras são tênues, constituindo-se numa complexa relação de determinação recíproca, característica do pensamento dialético.

O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. (Galvão, 1995, p.29).

Wallon foi um árduo crítico das diversas abordagens da psicologia ou filosofia, na tentativa de superar dicotomias e análises reducionistas. Essa característica teórica reforça a atualidade de seu pensamento, uma vez que superar os dualismos continua sendo uma questão relevante no debate teórico contemporâneo. Segundo Wallon, o materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista unilaterais apresentados por diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entram o conhecimento da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir de sua interação na totalidade e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia.

Também Vygotsky rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que prescrevem características comportamentais universais do ser humano, como por exemplo, as definições de comportamento por faixa-etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica.

A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. Para Wallon, o estudo desta realidade movediça e contraditória que é o homem e seu psiquismo, beneficia-se enormemente do recurso ao materialismo dialético, considerado por ele como uma perspectiva filosófica capaz de captar a realidade em suas diferentes nuances e transformações.

Com base em Galvão (op.cit.), devido à adequação às características do seu objeto de estudo, Wallon elege o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, uma psicologia dialética. Daí a razão pela qual o escolhemos no presente estudo e nos apoiaremos em seu diálogo com Gramsci e Vygotsky para nos ajudar a pensar dialeticamente a educação no século XXI.

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este contemple os vários campos da atividade infantil como a afetividade, a motricidade, a inteligência, a linguagem, etc. na interação com o meio social do qual a criança participa.

Para Wallon, não há limites para a aquisição de conhecimentos pelo homem. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas.

Embora comungue das mesmas idéias de Vygotsky e de terem sido contemporâneos, não há indícios de que Wallon tenha tido conhecimento de suas teses e vice-versa. Vygotsky estrutura o conhecimento em três pontos:

o sujeito (cognoscente), o objeto a ser aprendido e o sujeito interlocutor (o mediador). As coisas acontecem de fora para dentro para depois serem incorporadas pelo indivíduo num nível pessoal, por meio de uma estrutura neurológica íntegra. Este processo se dá através de uma contínua interação entre mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano.

Vygotsky, assim como Wallon, privilegia fatores socioculturais no desenvolvimento humano: o sujeito social, cujo desenvolvimento parte do social para o individual. Por isso é considerado um sociointeracionista, devido à sua idéia de reconstrução e reelaboração do material social ao nível individual, através da idéia da importância da intervenção pedagógica.

A abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. (Vygotsky, 1984, p.21, apud. Rego, op. cit., p:38)

Esta concepção sociointeracionista considera que os elementos biológicos e sociais não podem ser dissociados e que exercem influência mútua no desenvolvimento do indivíduo e do meio; ao mesmo tempo em que o indivíduo modifica o meio, é modificado por ele, em especial pela interação com outros indivíduos: "interação dialética" do homem e seu meio sociocultural.

A obra psicológica de Vygotsky é influenciada pela *dialética da natureza* de Engels, para quem a principal distinção entre o homem e os animais está na sua relação com a natureza. Enquanto o animal apenas usa a natureza e é por ela dominado, o homem a domina e a transforma para servir aos propósitos que tem em mente. Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na relação do homem com o seu meio natural através de instrumentos ao uso de signos, especialmente a linguagem, na interação como o seu meio social.

O bebê humano, ao nascer, já apresenta certa organização comportamental própria e algumas condições para perceber e reagir ao meio, sobretudo ao humano. Por outro lado, ressaltamos sua grande imaturidade motora, que lhe impõe um longo período de dependência de outros seres humanos.

O adulto captura o gesto da criança e atribui-lhe um significado. A relação entre os dois é sempre mediada por uma simbologia. O indivíduo não existe isolado, ele se constrói e constrói o outro na interação. Por isso, o

desenvolvimento humano é visto como um empreendimento conjunto e não individual. A aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio.

A partir da interpretação do significado que o adulto relaciona com as manifestações da criança, ele vai tomando uma série de decisões que obviamente terão diferentes conseqüências para o desenvolvimento do bebê/criança, pois lhe possibilitarão atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas, desenvolvendo com isso diferentes funções e habilidades.

A mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, ocorre a partir de dois elementos básicos:

- a) instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos; é um elemento interposto entre o trabalhador e objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é feito com um objetivo específico, traz consigo uma finalidade e uma forma de utilização construídas num processo histórico-cultural. É um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, é externo ao indivíduo, voltado para fora dele; (Percebemos claramente a influência das idéias marxistas na elaboração da Teoria da Mediação Simbólica de Vygotsky).
- b) os signos que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, e também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos"; são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Os signos (significações culturais) agem como instrumentos da atividade psicológica. Signos são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes; representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

De acordo com o referencial que buscamos em Oliveira (1990), a *Mediação Simbólica* ocorre primeiramente quando o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas do seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. Toda vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis. Desta forma, a cultura será determinada na tomada de uma série de decisões com relação à constituição do ambiente, às atitudes, às atividades desenvolvidas com os indivíduos. Se o bebê vai ficar no berço, no cercadinho, na cama, no chão; se vai ouvir músicas (quais), que gêneros alimentícios vai comer (quando), tudo isso a

princípio vai depender do mediador, daquele que vai "filtrar", que vai mediar a relação do bebê/criança com o meio. Futuramente as experiências vivenciadas anteriormente, assim como os sistemas de representação da realidade, funcionarão também como mediadores entre o indivíduo e o meio.

Deslocando essas conclusões teóricas para a sala de aula, a obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o papel do mediador no processo ensino-aprendizagem, sua concepção de educação de uma forma mais ampla e sua interpretação das ações dos alunos irão fundamentar sua prática pedagógica.

A escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel insubstituível na apropriação, pelo sujeito, do patrimônio cultural da humanidade. Nela, as atividades educativas são sistematizadas, apresentam uma intencionalidade deliberada e o compromisso explícito de transmitir o conhecimento historicamente organizado. Ao interagir com novos conhecimentos, o ser humano se transforma. Na teoria vygotskyana, isso significa que os conceitos científicos apreendidos na escola introduzem novos modos de operação intelectual acerca da realidade.

Segundo a teoria vygotskyana, a intervenção de um sujeito mais maduro na cultura, seja um adulto ou uma criança, é essencial para provocar o desenvolvimento humano. É o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento:

- a) nível de desenvolvimento real, que indica os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram, ou seja, as conquistas já efetivadas;
- b) nível de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades em vias de serem construídas, ou seja, àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes).

O aprendizado é o responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração como os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, é o "espaço" onde toda ação didática deve atuar, ponto de inserção, é "onde a gente aprende".

O caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão latentes, ou seja, que ainda estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, pode sofrer interferência dos educadores. A partir do momento em que o professor conhece e atua na zona de desenvolvimento proximal, ele propicia a ampliação do nível de desenvolvimento real e contribui para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros mais imaturos da cultura.

Podemos afirmar também que, nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como mero agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual. Todavia, isso não significa que seu papel seja menos importante no processo educacional. A função docente no contexto escolar é de extrema relevância, já que o professor é o elemento mediador das interações entre os alunos e destes como os objetos de conhecimento. Para tanto, é fundamental que o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar seu conhecimento acerca do mundo, de modo significativo.

No cotidiano da sala de aula, a intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor enquanto um parceiro cultural mais experiente, porque detém vivências mais diferenciadas, maiores informações e o papel de tornar acessível aos alunos o legado cultural da humanidade e, portanto, desafiar, através do ensino, os processos cognitivos de aprendizagem e desenvolvimento infanto-juvenis.

Ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação sociocultural, Vygotsky oferece importantes elementos para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na sala de aula.

Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Todavia, é importante ressaltar que embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa

humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. E a linguagem desempenha papel fundamental neste processo de interação social.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é um dos temas centrais das investigações de Vygotsky.

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a do intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A segunda função da linguagem: a do pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Isto é, não é apenas por falar com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradualmente, o chamado "discurso interior", que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

A linguagem é o instrumento através do qual a cultura se transmite. A linguagem "sai" do social para o individual. Durante o processo de desenvolvimento, o indivíduo interage com outros, com o mundo que o cerca, e através da passagem da "fala social" para "fala individual", ele vai organizando-se, agrupando ocorrências, eventos, situações vivenciadas, elaborando conceitos, chegando à fala internalizada (o pensamento). A partir do momento em que o indivíduo internaliza a linguagem, ou seja, a partir do momento em que ele domina os códigos culturais, as teias de relações presentes em seu grupo social, ele passa a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento.

Segundo Henri Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação dialética de reciprocidade: a linguagem

exprime o pensamento ao mesmo tempo em que age como sua estruturadora. A aquisição da linguagem representa uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo.

Mais uma vez as teorias de Wallon e Vygotsky se encontram, uma vez que este último também privilegia o papel da linguagem, enquanto estudioso do entroncamento entre literatura e lingüística. Para ele, a *linguagem egocêntrica*, presente nas crianças de tenra idade, possibilita novas estratégias para a resolução dos problemas enfrentados. Como suporte do pensamento, a linguagem internaliza-se, transforma-se e continua.

Vygotsky desenvolve uma das mais originais e brilhantes teorias acerca da linguagem, como suporte e expressão do pensamento humano, utilizando-se da analogia com o instrumento, enquanto ferramenta concreta do pensamento humano. Segundo ele, o material básico do pensamento é a linguagem. Enquanto a ferramenta é vista como um meio externo, o signo é concebido como um meio interno do desenvolvimento humano.

A linguagem é vista como um sistema integrado de signos elaborados culturalmente, sendo fator determinante do pensamento. Não obstante, linguagem e pensamento apresentam raízes genéticas distintas, inter cruzando-se ao longo do desenvolvimento, sem fundir-se totalmente. É quando a linguagem torna-se mediação básica da cultura. Enfim, para Vygotsky o paradigma é a linguagem.

Coerente com seu referencial epistemológico, para o qual a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto ao longo da história empreendida entre ambos, Wallon, ao lado de Vygotsky, para quem crise e contradição impulsionam o desenvolvimento, pensa os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como *fatores dinamogênicos*; por isso, dedica ao estudo dos momentos de crise infantil, maior atenção.

O desenvolvimento humano pauta-se numa dialética entre evolução (seqüência no desenvolvimento gradual e espontâneo) e revolução (contradição e crise). (Vygotsky, apud. Rego, op. cit.).

Vygotsky, mais uma vez, inova o pensamento científico de sua época ao entender que a aprendizagem precede o desenvolvimento intelectual, sendo esse sua conseqüência.

Nos meios educacionais, ainda prevalece a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Presenciamos tal ideologia nos famosos trabalhos de “prontidão”, normalmente desenvolvidos no pré-escolar, que têm o objetivo de “preparar” os alunos para o futuro aprendizado da língua escrita. Analisando tal procedimento a

partir do ponto de vista histórico-cultural, isto é uma contradição, pois os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. A concepção vygotskyana de desenvolvimento assume então, uma dimensão prospectiva, isto é, enfatiza que o processo mental em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa, o que seria a ZDP (zona de desenvolvimento proximal). O processo de desenvolvimento nada mais é, segundo Vygotsky, do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu.

A aprendizagem seria a transformação do sujeito pela interação com o meio. O papel do educador seria então ativo, ao intervir no desenvolvimento do aluno. Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Nessa abordagem, a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de avanços no desenvolvimento do aluno.

Para Wallon, o desenvolvimento da pessoa assemelha-se a uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Para uma melhor compreensão desse processo, a psicogenética walloniana aponta cinco estágios do desenvolvimento afetivo-cognitivo humano, que nos limitaremos apenas a citar: impulsivo-emocional, sensorio-motor e projetivo, personalismo, categorial e da adolescência. Nesse processo de desenvolvimento, o domínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que ao ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e das relações com o mundo social, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu.

É interessante a imagem referida por Galvão (op. cit.) ao caracterizar o processo de desenvolvimento infantil descrito por Wallon como um pêndulo que, oscilando entre dois pólos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Todavia, esse comportamento se prolonga durante toda a vida do ser humano, ora mais voltado para a realidade exterior, ora voltado para si próprio.

Enfatizando o aspecto social na construção do “eu”, Wallon afirma que *“o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”*. Mesmo na vida adulta, ainda é muito tênue a fronteira entre o “eu” e “outro”, podendo desfazer-se devido a situação específica de cansaço ou dificuldade de alguma ordem.

O estudo das emoções é exemplar para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise para a compreensão da constituição dialética do sujeito. Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo

orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Do mesmo modo, a atividade intelectual que tem a linguagem como instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propiciam, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura. A motivação e o afeto também são partes fundamentais na teoria da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky.

Ao longo de sua produção científica, podemos perceber, ainda que implicitamente, a preocupação deste autor russo em integrar dialeticamente os aspectos cognitivos e afetivos na análise do funcionamento psicológico humano. Embora seja considerado um autor cognitivista, Vygotsky formulou uma teoria abrangente, capaz de integrar o afetivo e o cognitivo na compreensão do sujeito como uma totalidade. Para ele, o homem é um ser que pensa e sente.

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, e exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até seu comportamento e a sua atividade. (Vygotsky, 1988, p. 6-7, apud. Rego, op. cit., p.121).

Porém, uma vez instalada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com as emoções. A elevação da temperatura emocional tende a abaixar o desempenho intelectual, embaçando a percepção do real. Para ilustrar esse pensamento, as palavras de Dantas (1990), ao analisar o papel da afetividade na teoria walloniana, não poderiam ser mais precisas: “*A razão nasce da emoção e vida de sua morte*”.

Estudioso da psicomotricidade, para Wallon, a função postural está ligada também à atividade intelectual. Ao mesmo tempo em que expressamos por gestos e expressões nossas reflexões, a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade. Assim, durante a leitura de um texto de difícil compreensão, como alguns de cunho extremamente abstrato, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem nos ajudar a pensar melhor. É como se esses movimentos propiciassem a desobstrução do fluxo mental. Transferindo essas observações para o campo pedagógico, Wallon acredita que a imitação é uma forma de atividade que revela, incontestavelmente, as origens motoras do ato mental. Mais uma vez, as teorias walloniana e vygotskyana parecem aproximar-se, complementando-se. Para Wallon, no faz-de-conta, é possível compreender com mais clareza a origem corporal da representação, enquanto que para Vygotsky, o faz-de-conta é a possibilidade de a criança interiorizar a representação do mundo social em que vive. Com o fortalecimento das funções intelectuais, reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva.

Para Vygotsky o ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Quando está brincando de “faz-de-conta”, a criança está agindo num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. O brinquedo proporciona uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Mesmo no mundo do faz-de-conta, há regras que devem ser seguidas. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança imagina que é mãe, tem um marido (ou não), filhos, tem que fazer comida, arrumar a casa. A brincadeira possui uma correspondência direta com a realidade. Para brincar conforme as regras, a criança esforça-se para exibir um comportamento semelhante aos modelos reais que ela conhece, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. Assim, “*através do brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos.*” (Rogo, op. cit., p.82)

O "faz-de-conta" infantil provoca um aumento do desenvolvimento da criança. Ao imitar o adulto, a mãe, a professora, etc, a criança exercita habilidades que ainda não domina. Quando cria uma situação imaginária, quando define regras específicas para esta situação, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal. Durante a brincadeira de "faz-de-conta", a própria criança atua em sua zona de desenvolvimento proximal.

A atuação no momento imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (Rego, *ibid.*, p.83)

Segundo Rego (*op. cit.*), esses postulados trazem relevantes implicações à educação escolar, uma vez que é através do ato de imitar (instrumento de reconstrução individual) que o indivíduo aprende. Por isso, o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar adquirem um papel impulsionador do desenvolvimento infantil. Deste modo, é interessante que se promovam situações que permitam a imitação, a observação, o faz-de-conta e nisso, a atuação do educador é fundamental.

Sendo o funcionamento intelectual bastante influenciado pelo movimento, a imposição de imobilidade durante algumas horas por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem da criança, funcionando como um obstáculo ao desenvolvimento de sua atividade intelectual. Galvão (*op. cit.*) nos conta que, na história da humanidade, podemos encontrar ilustrações interessantes desta relação dinâmica entre postura, atenção e aprendizagem.

Na Grécia Antiga, encontramos as célebres aulas "peripatéticas" de Aristóteles. Este filósofo dava aulas em movimento, andando junto com os alunos, pois considerava que o ritmo da marcha favorecia o fluxo do pensamento. Passando pela Idade Média deparamo-nos com o exemplo dos monges que, apoiando seus pesados livros sobre mesas altas, liam e escreviam em pé. (p.111)

Assim, tanto para Wallon quanto para Vygotsky, a escola tem, como tarefa principal frente às exigências da sociedade moderna, desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam pensar dialeticamente e adquirir formas de acesso e de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, para praticá-las autonomamente ao longo de sua vida. Conseqüentemente, na medida em que expande seus conhecimentos, a criança modifica sua relação cognitiva com o mundo.

A Dialética além da sala de aula

*Através da cultura, os homens criam
um mundo que não existe e transformam
o mundo que eles não criaram.
(Karl Marx)*

A filosofia da práxis, expressão que o filósofo Antonio Gramsci e também contemporâneo a Wallon e Vygotsky, usava para iludir a censura fascista da prisão, é, para ele, o materialismo histórico e dialético, que está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A filosofia da práxis se constrói como crítica a todo o pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existentes. Em sua carta identificada pelo número 122, escrita em 25/03/1929, Gramsci define dialética como a forma de pensamento historicamente concreto.

Enveredando-se pelas dimensões político-sociais da educação e seu insubstituível papel político, Wallon encontrará em Gramsci um interlocutor constante. Galvão (op. cit.) nos conta que Wallon era um crítico veemente à seletividade do sistema de ensino francês que reservava, aos alunos provenientes de camadas sociais favorecidas, uma longa carreira de estudos humanistas que teria por meta o ensino superior e, aos oriundos de meios desfavorecidos, impunha uma curta carreira até o ensino técnico ou profissionalizante. Wallon identificava, neste dualismo educacional a ação de uma elite dirigente na manutenção de seu status e o projeto de uma sociedade capitalista competitiva e excludente.

Numa reflexão sobre os regimes fascistas, Wallon mostra como seus dirigentes estavam cientes da força política da educação. Valorizando fatores como o sangue e a raça, a educação fascista buscava manter os indivíduos em sintonia com seu lado mais instintivo e primitivo. À exaltação desses aspectos somava-se a limitação dos recursos da inteligência, da qual denunciavam as conseqüências perniciosas. Assim formados, os indivíduos ficariam mais suscetíveis de mergulhar na retórica contagiante dos políticos e de aderir às suas idéias fascistas. (Ibid., p. 93).

As formulações do grande pensador marxista italiano Antonio Gramsci sobre a escola, seu significado e função, devem ser entendidas no contexto da discussão sobre a “escola comum e única” que se coloca no final do século XIX, quando as democracias capitalistas européias se empenham em generalizar o ensino básico, expandindo o ensino público.

A concepção da escola e a idéia de obrigação do Estado de prover o ensino público e gratuito – indissociável da “promessa” de igualdade contida no discurso hegemônico da burguesia – são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar.

Sua principal discussão pauta-se na dualidade educacional, na bifurcação do sistema educacional em dois subsistemas diferentes destinados para as classes dominantes e as dominadas no cenário social. Deste modo, Gramsci propõe a preservação e o fortalecimento de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa”. Assim, Gramsci caracteriza a tendência profissionalizante como uma “degenerescência da escola”. Poucos autores terão proposto uma argumentação, em termos de princípios, tão severa contra o ensino profissionalizante. Para Gramsci, a escola profissionalizante é uma forma imediata de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e, portanto, à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, o aprofundamento das diferenças sociais.

A maioria dos estudiosos dos problemas educacionais que seguem a orientação marxista têm afirmado que à escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista. Entre esses teóricos, encontramos o sociólogo francês Pierre Bourdieu que reforça esta idéia com a teoria da violência simbólica que encontra na escola seu espaço privilegiado de reprodução.

Gramsci, porém, nos diz algo diferente sobre a escola e a sua função: ela pode ser em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam.

Gramsci não nega a função reprodutora da escola, tanto o é que foi em seus escritos que Louis Althusser encontrou as fontes para a sua formulação do conceito de aparelhos ideológicos do Estado. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado,

enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade. (Mochcovitch, 1992, p. 13).

Aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamado “núcleo de bom senso”, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política.

Os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, como Marx, Lenin, ou Trotski, ou os formuladores de estratégias políticas. São aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea – os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores. E de acordo com o filósofo português Boaventura de Souza Santos, em seu último livro ‘A Crítica da Razão Indolente’ (2001), os intelectuais do século XXI têm a responsabilidade de criar e globalizar uma resistência contra-hegemônica, utilizando-se dos mesmos mecanismos difusores que a classe dominante vem-se utilizando para impor sua ideologia. Segundo ele, é preciso resgatar a utopia, pois somente ela nos instiga a caminhar.

Como se criam esses intelectuais orgânicos?

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais – massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados. (Gramsci, 1981, p.22, apud. *ibid.*, p. 19).

Segundo Mochcovitch (op. cit.), o conceito de hegemonia representa talvez a contribuição mais importante de Gramsci à teoria marxista. Hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade.

As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura econômica, bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da teoria e ao nível da história das diversas práticas, há um processo que Raymond Williams, um dos autores que exploram o conceito de hegemonia em Gramsci, chama de tradição seletiva, o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo.

O projeto de popularização de um novo senso comum e de afirmação de uma nova direção intelectual e moral é um projeto de luta no campo da superestrutura, de luta ideológica, de luta hegemônica, com diz Dermeval Saviani, aliás um dos educadores brasileiros que mais se tem empenhado em uma reflexão sobre a educação no Brasil, a partir das idéias de Gramsci.

A reforma intelectual e moral é essa luta cultural que ultrapassa os interesses mais imediatos (econômicos) das classes subalternas, e, com base na elevação cultural das massas, cria as formas de ver o mundo adequadas a uma nova fase histórica, a ponto de fazer delas “forças materiais”, como dizia Marx.

Acordando com Gramsci e mais uma vez com a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Para Wallon, a educação deve, obrigatoriamente, atender, de forma integrada, às dimensões individual e social, sem prejuízo de nenhuma delas. Gramsci defendia a idéia de a escola formar governantes ou cidadãos capazes de governar os governantes; por isso, a escola tem o papel de resgatar todos os cidadãos e a cada um individualmente de seu senso-comum e de elevá-los à consciência filosófica.

E, desse modo, pode-se dizer que Gramsci achava possível romper-se o isolamento entre intelectuais e povo através de uma nova concepção de mundo efetivamente difundida e capaz de elevar culturalmente as massas. Assim, toda a ação organizada histórica e ideológica voltada para a transformação da sociedade será em vão, se não trouxer uma reforma intelectual e moral da população, se não construir um novo senso comum, o que exige e, dialeticamente, também produz, uma elevação cultural das massas. E, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das noções sobre direitos e deveres.

Para Gramsci, a elevação cultural das massas para adequá-las à modernização e ao crescimento das forças produtivas da sociedade capitalista tem repercussões contraditórias: o acesso aos códigos

dominantes, dos quais a alfabetização é o primeiro passo, o conhecimento de direitos e deveres, e a capacidade de exigí-los podem educar também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão. É neste sentido, como nos lembra muito bem o grande educador brasileiro Paulo Freire, que a escola é constitutiva de cidadania.

O que é possível para as classes subalternas obter da escola, na sociedade de classes, *apenas*

cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (Gramsci, 1968, p. 130, apud., *ibid.*, p.65).

Resgatando o pensamento de Vygotsky, chegamos à discussão dos aspectos sociopolíticos envolvidos na educação: será que o conhecimento está sendo democraticamente distribuído? Os elevados índices de reprovação e evasão respondem que não e apontam para o fracasso escolar de milhares de alunos todos os anos. Numa sociedade letrada e complexa como a nossa, isso significa um fator de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola, implica um impedimento de acesso ao saber sistematizado que, por sua vez, prejudica a construção de funções psicológicas superiores, de novos conhecimentos e de instrumentos de atuação e transformação social.

A dimensão político-social da educação também fica explícita em Wallon, no Projeto Langevin-Wallon. Elaborado por pessoas comprometidas com a reconstrução da sociedade francesa, abalada física e moralmente pela guerra, o projeto destaca a relevância da educação neste processo. Propunha mudanças de ordem estrutural, visando acabar com a seletividade do sistema educacional. Organiza todos os aspectos do sistema de ensino (administrativo, curricular, metodológico) em torno do princípio de justiça social e os sustenta sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento. Ciente da limitação do projeto no tocante a alcançar a justiça social somente através das mudanças educacionais, o texto do projeto alerta para a necessidade de mudanças na maneira de a sociedade conceber as diferentes ocupações sociais, das mais técnicas às mais intelectuais.

Na opinião de Galvão (op. cit.), na utopia educacional representada por este projeto de reforma do sistema de ensino francês do pós-guerra, Wallon e seus colaboradores desenham também a utopia de uma sociedade.

Para não concluir

*A realidade é fluxo e refluxo,
porque é dialética.*

É interessante observar como autores de nacionalidades e histórias de vida diferentes complementam um ao outro. As idéias dos autores são fundamentos teóricos de como se processa o desenvolvimento do ser humano mediante a aprendizagem e não metodologias de ensino-aprendizagem.

Tanto Vygotsky quanto Wallon e Gramsci são produtos de seu tempo. Contemporâneos do final do século XIX, refletem a turbulência de sua época. É provável que, caso tivessem vivido numa época de menor instabilidade social, não tivessem tido a necessidade de ser tão claros em suas posições, nem tampouco lhes tivesse ficado tão evidente a influência fundamental que o meio social exerce sobre o desenvolvimento da pessoa humana, onde a dialética recebe lugar de destaque em suas obras.

Superar obstáculos que dificultam a compreensão objetiva da realidade não é tarefa exclusiva do pensamento infantil. É uma tarefa constante do próprio pensamento científico, desde sua origem, buscando superar as contradições que obscurecem a compreensão da realidade. O progresso intelectual é fruto de conflitos, de idas e vindas na tentativa de aproximação do real e não de pacífica acumulação. No plano individual, o conflito entre as aptidões intelectuais e as exigências do meio, também aparece como combustível para o progresso do pensamento.

As pesquisas e experiências científicas fundamentadas em observações do indivíduo em contato com o mundo vêm demonstrando a necessidade que o homem tem de buscar alternativas para entender o seu comportamento, seu desenvolvimento, sua relação com outro e com o mundo que o cerca.

O indivíduo como objeto de observação foi a grande alavanca para a busca do conhecimento e de aprimoramento, tanto para Wallon como para Vygotsky. O desenvolvimento do homem, suas relações, seu comportamento, seu pensamento e sua linguagem foram as bases, suportes necessários para os estudos destes autores que tanto vêm contribuindo para os interessados em suas áreas de pesquisa.

Como pudemos perceber no decorrer do trabalho, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato, segundo Vygotsky, deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Deste modo, tanto Wallon como Vygotsky e Gramsci buscaram analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade, a partir do materialismo dialético. Para os três autores, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está na Sociedade, na Cultura e na sua História. Estes três pilares básicos proporcionam ao indivíduo a estrutura necessária para sua interação com o meio, e, conseqüentemente a sua formação, seu equilíbrio e sua inserção satisfatória na vida social.

Para Wallon, Vygotsky e Gramsci, a aprendizagem está pautada na interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. Vygotsky, de modo particular, enfatizou o papel da cultura na história pessoal e da linguagem na construção do conhecimento, discutindo a criança não apenas como construtora individual do conhecimento mas vendo-a em interação com elementos de sua cultura.

Devemos reconhecer os seus trabalhos e suas influências nos meios educacionais, como fontes de conhecimento seguras para desenvolvermos práticas pedagógicas eficazes, renovadoras, que democratizem a educação e impulsionem o desenvolvimento dos indivíduos como um todo. A superação do dilema entre o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas escolanovistas ou construtivistas demanda um raciocínio dialético, capaz de enxergar as complexas relações de poder que subjazem a elas e condicionam o papel do indivíduo na sociedade. Todavia, essa reflexão não se esgota na discussão dos métodos pedagógicos. Ela atinge inclusive uma reflexão política e histórica do papel da escola na sociedade do novo milênio, uma escola em que as pessoas sejam capazes de dialogar, de questionar, de discutir e de duvidar e onde haja espaço para a contradição, para o erro e para o acerto através de uma práxis transformadora e significativa.

À luz dos estudos de Gramsci, Wallon e Vygotsky, poderemos aprimorar nossa atuação profissional, como educadores e intelectuais orgânicos, uma vez que não mais simplesmente dominaremos técnicas e métodos pedagógicos e, sim, os fundamentos do conhecimento acerca do indivíduo caracterizado por sua historicidade dialética.

A perspectiva dialética⁶ que os autores estudados empregaram no estudo dos fenômenos psíquicos e sociais instiga, no professor, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana. Incentiva o professor a construir respostas às suas perguntas, compreendendo o significado dos conflitos e desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionam dentro e fora da sala de aula. Tanto Wallon quanto Gramsci propõem que a escola reflita acerca de suas dimensões sociopolíticas e aproprie-se de seu papel no movimento de transformação da sociedade. Ambos propõem uma escola engajada em seu tempo, inserida na sociedade e na cultura e, simultaneamente, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que contemple integralmente a dimensão social e a individual.

Com efeito, com este trabalho pretendemos advogar a idéia de que a dialética encontra-se na base da própria da constituição biopsicossocial do ser humano e precisa estar presente não somente dentro, mas também além da sala de aula, na realidade social, para compreendê-la e mais do que isso, para transformá-la.

Os filósofos têm-se limitado a interpretar o mundo; trata-se, no entanto, de transformá-lo. (Marx, K. Décima-primeira tese sobre Feuerbach, 1845).

De acordo com Kosik (1986), é possível se aproximar da essência e se afastar do fenômeno, mas nunca esgotar a realidade. A realidade é dinâmica e dialética e a teoria não pode dar conta dela definitivamente, apenas momentaneamente. E essa foi a proposta deste trabalho.

Referências

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.

⁶ Segundo Röd (1984), "dialética é a relação existente entre dois momentos de um todo que se condicionam mutuamente, em que o todo é determinado pela relação entre os dois momentos e estes, ao mesmo tempo, pelo todo". (p. 13). Wolfgang Röd é um autor contemporâneo que apresenta em seu livro uma reação contra a tendência atual de se enfraquecer o sentido do termo dialética. Ele critica a imprecisão terminológica que o conceito de Dialética tem assumido ao longo da história da filosofia e conclui sua obra afirmando o fim de uma determinada fase de evolução da filosofia dialética e apontando hipóteses sobre um novo conceito para sua permanência, investigadas no plano dos pressupostos fundamentais da filosofia dialética.

- _____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In.: Del, Taille, Yves et. alii. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1993, p. 85-98.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1996.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Ática, 1992.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sociohistórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1990.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RÖD, Wolfgang. *Filosofia Dialética Moderna*. Tradução de Maria Cecília Maringoni de Carvalho e Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 1984.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

Rejane de Souza Fontes é Pedagoga, Supervisora Educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ) e aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Seu foco principal de estudos é EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

E-mail: rejanefontes@ig.com.br

Artigo recebido em junho/2002