

Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos lógicos superiores. Orgs. Michael Cole, Vera W. John-Steiner, Judith Saxe e Elena Anisimova. 6ª. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

2. Introduction: sociocultural theory and education. In: Gordon Wells e Guy Claxton (eds.), *Education in the 21st century: sociocultural theory and education.* Blackwell Publishers Ltd, 2000.

Introduction: a sociocultural approach to education. Blackwell Publishers Ltd, 1991.

CAPÍTULO II

O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas¹²

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES

Os insucessos de alunos de escolas da rede pública em avaliações estaduais (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP), nacionais (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA)¹³ revelam a triste situação da escola pública brasileira. Salientam a necessidade de mudanças na formação universitária e, principalmente, nos programas de formação contínua de professores de forma a possibilitar a organização da escola como uma comunidade. Isto é, enfatizam a necessidade de

¹² Agradeço ao CNPQ pelo apoio financeiro à pesquisa que desenvolvo com Fernanda Liberali. Agradeço à cuidadosa leitura das Professoras Fernanda Cardoso e Sueli Fidalgo, cujas observações possibilitaram a reorganização deste texto.

¹³ O PISA é um programa internacional de avaliação para o desempenho de alunos de 15 anos, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2006, em avaliação com ênfase em ciências revelou o desempenho médio de 390 dos estudantes brasileiros, o que colocou o Brasil em 52º lugar na escala dos 57 países participantes. Em 2000, com 32 países participantes, o Brasil ficou em último lugar em avaliação de leitura, bem como em avaliação de matemática, em 2003.

discussão dos métodos que organizam os programas e projetos de extensão e de pesquisa conduzidos em contextos escolares. Apontam, portanto, para a formação de profissionais reflexivos e críticos, não só quanto ao domínio do conteúdo da disciplina que ministram e das escolhas pedagógicas frente a necessidades de seus contextos particulares de ação, mas também quanto a ações colaborativas que introduzam transformações na cultura escolar tradicional.

Este texto tem como preocupação central examinar essa questão. Isto é, discutir escolhas metodológicas em projetos de intervenção (pesquisa e extensão) que têm como objetivo possibilitar o questionamento e a transformação do contexto escolar. Proponho, aqui, uma formação que envolva, de forma colaborativa, os participantes (professores, pesquisadores e coordenadores) na compreensão e no questionamento de sentidos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas rotinizadas e individualizadas (alienadas) para que seja possível a produção compartilhada de novos significados. O foco desta discussão está, pois, em refletir sobre a transformação da escola em uma comunidade que compartilhe a produção de significados sobre práticas didáticas que tenham função social. Práticas em que as ações estejam relacionadas às necessidades dos contextos específicos de ação e voltadas para a relação teoria e prática na compreensão do que os alunos sabem, como ponto de partida para o que não sabem, mas precisam saber. Práticas que estejam apoiadas em questões éticas e políticas para a compreensão dos interesses a que servem as ações implementadas: transformar ou manter desigualdades, preconceitos e autocompreensões que excluam em lugar de incluir alunos e professores. Em suma, minha proposta visa questionar práticas não cidadãs, individuais, alienadas e a-históricas e que geram violência, não responsabilização pelas ações próprias e dos outros, desânimo e sensação de incompetência, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Para discutir questões teórico-metodológicas na formação contínua, aponto, inicialmente, o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que considero central para a criação de espaços colaborativos de reflexão crítica no contexto escolar, compreendidos como práxis, isto é, como “*atividade prático-crítica*” (Newman e Holzman, 2002, p. 46). A seguir, ainda com base no conceito vygotskiano de ZPD, apresento a proposta de metodologia Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) que venho desenvolvendo há algum tempo, e repensando junto com o Grupo de Pesquisa LACE¹⁴ na PUC-SP, no sentido de discutir e transformar a prática escolar. A título de exemplo de nossas ações, faço um relato de experiência de formação de professores em contexto de trabalho, com criação e preparação de Grupos de Apoio, com base na proposta de Parilla e Daniels (2004). Fechando a discussão, retomo as questões teóricas que embasam nossas (Magalhães e Liberali) escolhas metodológicas, especialmente a questão do método teórico-prático, tal como discutido por Vygotsky e por outros pesquisadores nele apoiados.

As discussões de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como atividade sociocultural-histórica, sobre as ações como práxis, com base no materialismo-histórico-dialético, propiciam um quadro teórico-metodológico para a reflexão sobre o objeto em questão: criar atividades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os participantes, em pesquisas conduzidas no contexto escolar. A discussão está organizada para examinar o conceito de ZPD como central para as discussões quanto a escolhas teórico-metodológicas em pesquisas de intervenção, conduzidas com formação contínua de educadores em contextos escolares que se proponham a criar e desenvolver práticas cidadãs e a seguir a base monista e marxiana do conceito de método para Vygotsky.

¹⁴ Linguagem em atividades no contexto escolar.

O CONCEITO DE ZPD

ZPD, o conceito vygotstkiano mais discutido e operacionalizado em pesquisas conduzidas em contextos escolares, foi pensado com base no conceito de dialética do materialismo histórico marxista para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo de Vygotsky era salientar a não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência. A questão quanto à relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o papel da aprendizagem em levar ao desenvolvimento tinha, também, como objetivo discutir as funções inter e intrapsicológicas, bem como inter e externalização na apropriação e produção de conhecimento em contextos escolares no processo de desenvolvimento. A definição do conceito de ZPD, durante muito tempo, no entanto, restringiu-se à discussão de Vygotsky (1930/2001) sobre a área de desenvolvimento de funções que ainda não amadureceram:

(...) a aprendizagem deve apoiar-se na zona proximal de desenvolvimento, nas funções que ainda não amadureceram na criança. (...) A pedagogia deve orientar-se, não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ele conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona proximal de desenvolvimento (p.332) (...) É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento proximal, ou seja, revelam-se e tomam-se eficazes na colaboração

com o pensamento do adulto. Isto nos explica tanto o fato de que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, quanto ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: *porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinho* (p. 351).

Holzman (1997, p. 60) afirma que muitos pesquisadores parecem ter entendido essas discussões bastante conhecidas de Vygotsky e relacionadas à aprendizagem escolar – sobre ZPD –, de forma dualista e interacionista. Tal perspectiva manteve o foco “na diferença entre o que se pode fazer ‘com outros’ e o que se pode fazer ‘sozinho’ – como um instrumento para a compreensão de processos mentais individuais” e na apropriação de conhecimento com a ajuda de outro. Para Vygotsky, como salienta Holzman, o foco está no instrumento e no papel do outro na internalização do conhecimento e não na tarefa conjunta, o que reduz a atividade “aos meios pelo qual é realizada”. Esse entendimento, como discutido por Holzman (1997, 2002), John-Steiner, Weber e Minnis (1998), e Jantzen (2005) contraria toda a discussão do método dialético proposto por Vygotsky como “simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Nesse caso, o método torna-se, como frisa Holzman, “um instrumento-para-resultado” (p. 51) e, portanto não dialético, mas dualista e unidirecionado.

Jantzen (2005) examinou o conceito de ZPD na obras de Vygotsky, organizadas nas Obras Completas (*Collected Works*, muitas das quais traduzidas para o português), apontando novas discussões sobre ele. Assim, ao examinar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vygotsky (1934/2001, p. 356-359) refere-se à ZPD como “a lei da zona proximal de desenvolvimento”, definindo-

a como uma lei geral que regula as relações inter e intrapsíquicas, que envolve conceitos mediados por instrumentos psicológicos nas relações sociais colaborativas numa atividade constante de processos de internalização e externalização, em que tensões, contradições e conflitos nas relações entre participantes propiciam que novos processos sejam iniciados. Nas palavras de Vygotsky:

Outro caminho para a explicação é a lei da zona proximal de desenvolvimento que desenvolvemos na nossa hipótese, a lei do direcionamento inverso do desenvolvimento de sistemas análogos nas esferas superior e inferior, a lei da interdependência entre os sistemas superior e inferior no desenvolvimento, a lei que descobrimos e confirmamos com base nos fatos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, nos fatos do desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira, nos fatos do desenvolvimento das línguas falada e escrita. A questão do sistema é ponto central em toda a história do desenvolvimento dos conceitos reais da criança, problema esse que a investigação dos conceitos artificiais experimentais não conseguiu captar.

Como diz Jantzen, Vygotsky discute a ZPD como: (a) lugar na situação social do desenvolvimento, no qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados (1934/1963, p. 27); (b) lugar de mediação entre a forma rudimentar e a forma ideal por meio de diálogo, comunicação, cooperação e relação social (1934/1987-a, p. 222; 1934/1994-a, p. 348), (c) crises de desenvolvimento (1933/1998-a, p. 283) e fonte para desenvolvimento futuro como resultado da crise (1933/1976, p. 552); (d) resultado do processo de internalização, como uma atividade intra-psíquica, como uma ZPD interior – atividade de brinquedo (1933/1980, p. 434, 1933/1976, p. 529), atividade de aprendizagem (1933/1983, p. 9); (e) ZPDs intrapsíquicas que mudam

suas funções no processo de desenvolvimento posterior. Nesse processo, segundo Jantzen, elas se tornam funções subordinadas, partes essenciais de suas funções; “tornam-se partes” (Hegel) em funções mais altas, o que significa que são eliminadas, continuadas e preservadas. Assim, por exemplo, no desenvolvimento da brincadeira da criança na pré-escola, é considerada como uma fonte interna de desenvolvimento da imaginação e da fantasia na idade de transição (1933/1980, p. 552) que geneticamente é a sucessora da brincadeira da criança (1931/1998, p. 158; 1933/1976, p. 548). Jantzen também aponta que mecanismos emocionais são pré-requisitos e componentes de cada ZPD.

Assim, como resultado da discussão feita, o conceito de ZPD criado por Vygotsky, como salientam Jantzen, Holzman (1997) e Newman e Holzman (2002), não significa uma zona, um lugar ou um instrumento, mas uma abstração, um “espaço de vida” que é inseparável de “nós que a produzimos” (Holzman, 1997, p. 60). Isto significa que as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas a aquisição de conteúdos particulares. É o que Newman e Holzman (2002, p. 61) afirmam sobre o conceito de desenvolvimento significar “mudar totalidades” em lugar de “mudar particulares”.

Na mesma direção, Engeström (2008), ao definir ZPD, discute os desafios da Teoria do Desenvolvimento quanto ao conceito de desenvolvimento e a novas maneiras de compreender o conceito de ZPD. Discute três teses sobre desenvolvimento e sua relação com a definição de ZPD:

Tese 1: desenvolvimento visto como rejeição parcial do velho, em que mostra o desafio da Teoria em “dar conta dos elementos negativos, destrutivos e explosivos nos processos de desenvolvimento, sem reduzi-los a fórmulas seguras”;

Tese 2: desenvolvimento visto como transformação coletiva em lugar de transformações individuais, em que aponta desenvolvimento como mudanças nas relações com outros “no processo de construção de um coletivo”. Salienta que a Teoria do Desenvolvimento tem como desafio explicar esse processo de formação de novos coletivos;

Tese 3: o desenvolvimento não se dá apenas no “movimento vertical através de níveis, mas também como um movimento horizontal, através de fronteiras”. Apresenta o desenvolvimento não apenas quanto ao acesso de novas competências, mas também no cruzamento de fronteiras entre mundos. O desafio da teoria é, justamente, explicar os “processos de cruzamento de fronteiras”.

Com base nessas discussões de desenvolvimento, Engeström contrapõe-se às discussões de ZPD como “um estágio a ser alcançado ou um espaço a ser cruzado”. Usa a metáfora de trilhas feitas por moradores, em um terreno a ser desbravado, que se entrecruzam e são cruzadas em todas as direções, levando a uma crescente capacidade de movimento na zona, independentemente da direção, para discutir a complexidade das questões e processos envolvidos na criação das trilhas. Uma complexidade que traz questões de poder, tensões, contradições, desafios e conflitos críticos e que levam à produção de novas trilhas, que são “marcadas por novas conceptualizações” e que expandem a compreensão coletiva da “zona”. Esse é um processo apontado por Vygotsky: o domínio de uma zona leva à criação de novas zonas.

Como acima referido, Vygotsky criou a ZPD para dar conta da “natureza dialética e sociocultural” (Holzman, 2002) não só na relação aprendizagem e desenvolvimento, mas do desenvolvimento em geral. Era seu objetivo inicial enfatizar a importância do desenvolvimento e da relação colaborativa na relação com outros desde o início da vida, mas também entre professores/alunos no contexto escolar. De forma geral, era seu objetivo explicitar que “desenvolver” significa criar contextos para transformar totalidades e não particulares.

Em relação ao desenvolvimento escolar, salienta que aprender não significa apropriação de conteúdos particulares. Ao discutir a escola da época, na Rússia, Vygotsky salienta a importância da constituição de contextos para transformação social e política, questionando a educação vigente, como revela sua compreensão da pedagogia, coerente com sua base no materialismo-histórico-dialético (Vygotsky, 1924-25, p. 463-464):

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a substituição de vivências combativas responsáveis (...) A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.

Vygotsky entende a pedagogia e os processos de aprendizagem e desenvolvimento como processos dialéticos e históricos, de acordo com Holzman (2002), como uma unidade, como construções sociais, coletivas e colaborativas, e não como processos individuais. A ZPD é, então, o espaço entre “o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se”. Como definido por Vygotsky e explicitado pelas definições de Engeström (2007), para Holzman (2002) a ZPD é a relação entre “ser e tornar-se”.

Com base na discussão de método, para Vygotsky, e nas discussões de pesquisadores que avançaram os estudos de Vygotsky (Newman e Holzman, 2002, p. 61; Holzman, 1997 e 2002; e Engeström, 2007), a ZPD é entendida, neste artigo, como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto

e instrumento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “instrumento-e-resultado”. Newman e Holzman (2002, p. 82) definem o conceito de ZPD como a maior criação de Vygotsky, como uma “unidade sócio-histórica”, uma “unidade aprendizagem-desenvolvimento”. A ZPD é, assim, a prática da “metodologia instrumento-e-resultado”, como referida por Vygotsky.

ZPD: LÓCUS DA ATIVIDADE HUMANA CRIATIVA

A compreensão da ZPD como espaço dialético de formação coletiva, de tensão, de contradições que geram conflitos, de ações colaborativas, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações, embasa a pesquisa que Liberali e eu desenvolvemos ao longo dos anos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com formação docente em contextos diversos. Pressupõe uma transformação tanto na cultura de formação contínua, como na cultura escolar, uma vez que entendemos nossos papéis de formadores na relação com outros, nos grupos organizados em escolas ou entre escolas, construindo ZPDs que propiciem colaboração e criticidade na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos-significados antigos para a produção criativa e compartilhada do novo. O foco da pesquisa está na atividade de construção conjunta de Grupos de Apoio (Parrila e Daniels, 2004) com professores em escolas da rede pública estadual, localizadas em bairros de baixa renda de dois municípios da Grande São Paulo, Carapicuíba e Cotia.

Nossa grande preocupação tem sido a de construir o trabalho com formação de professores de forma a criar, na escola, uma possibilidade de colaboração entre professores e coordenadores em sua relação ética e política com a formação de alunos cidadãos. Conscientes de que é necessário compreender as escolhas que

organizam o trabalho no contexto escolar, temos buscado construir ZPDs que possibilitem a participação de todos na compreensão dos significados que embasam essas escolhas. É, para nós, questão central escolher métodos que propiciem a constituição da escola como comunidade, em que todos se envolvam na criação de novas escolhas de forma colaborativa e crítica. Para que isso aconteça em nossos projetos de formação, temos trabalhado na organização de grupos de professores cuja função seja dar suporte aos colegas para discussão, questionamento e transformação de escolhas. E sempre com base em decisões que estejam apoiadas nas necessidades do contexto específico de ação da comunidade escolar e da comunidade ao redor da escola.

Essas foram questões que nos moveram, em pesquisas com formação docente em contextos de trabalho, a construir um método que possibilitasse a transformação das escolas como comunidades. O método Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) – que, com base em Vygotsky, comecei a criar desde 1990 e tenho repensado, em colaboração com Liberali e com o Grupo de Pesquisa LACE¹⁵ – tem como objetivo criar ZPDs como instrumento-e-resultado. Isto é, criar espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e, juntos, negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos em que trabalham, tendo como foco a sala de aula, a reunião pedagógica, o conselho de classe, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), oficinas de formação, reuniões de planejamentos e re-planejamentos, em suma, os inúmeros espaços do contexto escolar. É nosso objetivo que os diversos sistemas de atividade em foco nos projetos de pesquisa e extensão sejam utilizados para questionamento e produções colaborativas em relação aos objetivos propostos e às necessidades dos contextos específicos. As pesquisas conduzidas em escolas podem, nesse quadro, tornarem-se uma possibilidade para

¹⁵ Linguagem em Atividades no Contexto Escolar.

transformações “radicais”, isto é, possibilitar aprendizagem não de conteúdos específicos, mas de novas compreensões de como agir.

Os caminhos teórico-práticos para estruturar pesquisas com formação contínua de professores que intervissem no contexto escolar para criar esses espaços colaborativos de discussão entre pesquisadores e a escola, como um todo, foram difíceis. Trabalhávamos para possibilitar que as escolas utilizassem os espaços que já possuem (HTPC, conselhos, reuniões) como locus de discussão para repensar as necessidades de seu contexto específico, isto é, a cultura tradicional que dita as regras que organizam os papéis da equipe diretiva, de professor e de alunos, para que conceitos científicos sobre ensino-aprendizagem-desenvolvimento fossem questionados e transformados. Mais ainda, espaços para que a escola, como um todo, discutisse, questionasse e realmente trabalhasse contra a alienação e a individualidade que, em geral, embasa toda a organização escolar, e com os problemas que hoje se colocam como resultado de novas organizações sócio-histórico-culturais (e.g., a violência, o desânimo, a alienação, a certeza da falência, os péssimos resultados de avaliações e questões de inclusão social).

Há muito, pesquisadores (e.g., Florio & Walsh, 1981; Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Dillon, O'Brien e Ruhl, 1989; Magalhães, 1990) frisam a importância da colaboração no sucesso das pesquisas conduzidas em escolas. Todavia, embora a colaboração seja constitutiva do discurso na ZPD, apenas ela não leva ao desenvolvimento, à mudança de totalidades nas discussões entre pesquisadores e professores. Como já discuti, para que isso aconteça, é necessário que sejam reconhecidas e questionadas contradições entre o objeto da atividade, instrumentos, ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam estabelecidos e enfocados. Enfim, que conflitos sejam enfocados e trabalhados. Assim, é necessário que a colaboração organize uma linguagem que se structure pela argumentação.

Pesquisadores como Cole e Knowles (1993), Bray, Lee, Smith e Yorks, (2000), Ninin (2006), Magalhães (1994-a e b) discutem a pesquisa colaborativa como um desenho em que todos os participantes são colaboradores e a pesquisa é compreendida como uma atividade coletiva. Todos se envolvem na discussão de todas as etapas da investigação de alguma forma – no desenho da pesquisa, nas discussões sobre as necessidades particulares do contexto específico, na organização das questões de pesquisa que serão construídas e respondidas, na coleta de dados, nas discussões sobre como analisá-los e na escrita de relatórios. É importante salientar que os modos de participação colaborativa de todos os envolvidos na pesquisa variam muito, conforme suas possibilidades e objetivos, mas todos participam de alguma forma em toda a condução da pesquisa.

A pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados. Assim, a questão metodológica central está focada, a meu ver, em propiciar um processo conjunto de avaliação e de questionamento de conceitos, objetivos, escolhas e compreensões que relacionem práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade. Em outras palavras, busca-se criar um espaço em que todos possam se colocar, clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos, bem como os de seus alunos. Em suma, uma pesquisa colaborativa como espaço para autoconhecimento, questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados dos interesses a que servem. Este é um método que permite a todos a aprendizagem-desenvolvimento, isto é, um contexto de empoderamento.

Com base na discussão de Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, esse quadro metodológico coloca em discussão os sistemas de atividade: a compreensão das necessidades dos participantes, os motivos em agir, a construção coletiva do objeto da atividade em investigação, do porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão de trabalho. Também desnuda as questões que tradicionalmente moldam os comportamentos e os objetivos nas escolhas das práticas de sala de aula frente a necessidades que, de fato, em geral, não são questionadas ou aprofundadas, apenas declaradas e/ou superficialmente apontadas. Em outras palavras, a pesquisa crítica de colaboração é uma pesquisa produzida **com** as pessoas. Todavia é importante esclarecer os modos e níveis de colaboração de cada um. Aqui, também deve ficar claro que, por motivos vários que podem estar ligados ao desenho da pesquisa, nem sempre todos participam de todos os momentos da condução da pesquisa.

Colaborar nesta concepção, como venho apontando em outras discussões, envolve tensões e contradições (Engeström, 2003) que trazem conflitos. Estes, por sua vez, são fundamentais para reflexão crítica e aprofundamento de questões problemáticas em foco, o que propicia a expansão da atividade no sistema e revela aprendizagem e desenvolvimento. Também, como diz John-Steiner (2000, p. 198), esse método de pesquisa não se dá num contexto simples, uma vez que os participantes “assumem riscos emocionais para o desenvolvimento de pontos de vista e negociam resultados/significados que possam levar à internalização mútua no processo em que todos os participantes sofrem desafios e mudanças”.

Assim, embora a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) sempre crie contextos para colaboração com os participantes, negociação e compartilhamento de significados, e envolva todos em possibilidades de questionamento, no sentido de relacionar

práticas a teorias e interesses a que servem, propiciando transformações – como apresenta John-Steiner (2000, p. 82) –, também envolve “intensidade emocional” e uma “bastante desconfortável zona de ação”, que precisa da atenção dos pesquisadores ao lidar com essas questões. Se colaboração sem o processo de questionamento crítico traz o foco para a interação apenas, o foco no questionamento, sem o processo colaborativo, propicia imposição de poder, autoritarismo, o que afasta qualquer possibilidade de compartilhamento e de transformação (desenvolvimento).

O processo de construção desse conceito de pesquisa está discutido no livro organizado por Fidalgo e Shimoura (2007). Em pesquisas desenvolvidas no quadro crítico, a colaboração tem, de diferentes formas, um papel essencial nas transformações introduzidas na construção de um processo reflexivo, possibilitado por escolhas teórico-metodológicas. Esse processo pressupõe a produção de novos significados para teorias, papéis e ações em uma “zona de conflito” (ZPD) em que novos e velhos significados são confrontados na avaliação crítica dos participantes do grupo.

É importante salientarmos a importância do contexto sócio-histórico-cultural em que as discussões acontecem, pois pode haver mais de uma situação de conflito ocorrendo simultaneamente e influenciando o mesmo resultado. A questão central da PCCol está, assim, em envolver todos os participantes nas práticas de coletar, entender, questionar e analisar suas ações e a de outros de alguma forma, bem como na escritura de relatórios, que variam quanto a objetivo e formato. Mas, sem dúvida, torna-se prioritário salientar qual é o foco da colaboração e, como destacam Holzman (2002), Newman e Holzman (2003), e Vygotsky, se e como a colaboração age: como instrumento-e-produto ou como instrumento-e-resultado.

GRUPOS DE APOIO A PROFESSORES: CRIANDO NOVAS TRILHAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A criação de Grupos de Apoio a Professores (GAP) foi pensada com base em Parrilla e Daniels (2004), que discutem a constituição de grupos que trabalham juntos, em uma base sistemática e constante, para servir como um conselho que ajuda a criar uma escola sensível à diversidade dos alunos e atenta às necessidades dos professores (Parrilla e Daniels, 2004). Nesse sentido, têm como objetivo transformar a escola em uma organização *aprendente* e em espaço de compartilhamento de dificuldades, dúvidas, decisões sobre o conteúdo a ser ministrado, modos de agir que sejam éticos e trabalhem para a formação crítica de alunos e professores, isto é, que visem o fim da cultura do individualismo e enfatizem a cultura colaborativa.

Esses GAPs foram constituídos em um Programa de Formação Cidadã (PAC)¹⁶, em que, desde 2002, professores da PUC-SP trabalham com escolas da rede estadual de ensino da região de Carapicuíba (cidade da Grande São Paulo). Em 2005, movidos pelos resultados do SARESP que revelavam a necessidade de formação docente e discente sobre o trabalho com leitura em todas as áreas de conhecimento, procuraram-nos representantes da Diretoria de Ensino (DE) de Carapicuíba, que engloba também o município de Cotia. Nesse momento, iniciamos a formação de Grupos de Apoio a Professores, por escola, com o claro objetivo de criar espaços crítico-colaborativos de ação social.

Os professores em formação (três ou quatro de cada escola) participavam mensalmente de discussões realizadas na DE

e deveriam encontrar-se semanalmente ou quinzenalmente com os professores e coordenadores de suas próprias escolas nas reuniões de HTPC para discutir o trabalho a ser desenvolvido localmente. Participavam também das reuniões na DE coordenadores e supervisores das escolas. Mensalmente, um formador da PUC-SP e o supervisor da escola também participavam das reuniões de GA em cada uma das 37 escolas participantes.

Em suas escolas, os GA deveriam atuar na discussão de como usar a leitura como base de ensino nas diferentes áreas. O objetivo era que seu trabalho estivesse voltado para uma função social, para a atuação crítica dos alunos, não só na sala de aula e nos resultados de exames como o SARESP, mas também em suas comunidades. Dessa forma, foi nossa proposta que os professores participantes das Oficinas na DE compartilhassem as questões teóricas e práticas das unidades produzidas pelo Grupo em oficinas na DE¹⁷. Trata-se de uma questão teórico-metodológica central – a criação de posturas colaborativas e críticas –, o que sabemos não é fácil em uma cultura que, como já apontei, tradicionalmente se organiza de forma individual.

As escolhas que fizemos na organização e condução do projeto estavam embasadas na criação de ZPDs que possibilitassem que todos os participantes (formadores e professores, coordenadores e supervisores) colaborassem na criação e no questionamento de práticas com base em teorias e repensassem as teorias com base no questionamento e transformação das práticas.

¹⁶ O programa foi organizado por professores da PUC-SP dos Grupos de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), coordenado por Magalhães e Liberali e Inclusão Linguística em Contextos Educacionais (ILCAE), coordenado por Lessa e Fidalgo. Essas discussões estão organizadas no livro *Ação Cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva*, organizado por Fidalgo e Liberali (2006).

¹⁷ A base teórica para o ensino da leitura está pautada nas discussões de Bakhtin (1953) sobre gêneros de discurso, e de Schneuwly (1994) sobre o gênero de discurso como uma megaferramenta no ensino-aprendizagem e de Dolz e Schneuwly (1998) sobre as capacidades de linguagem necessárias para a realização de textos em contextos de ação. O foco na escolha dos gêneros para serem trabalhados foi feita com base na análise dos resultados do SARESP. Mais detalhes podem ser encontrados no livro *Ação Cidadã*, organizado por Fidalgo e Liberali (2006).

O MÉTODO PARA VYGOTSKY

Todas as discussões acima levam à questão do método para Vygotsky (1920, 1930, 1932, 1933 e 1934) e salientam sua base na concepção do materialismo histórico-dialético (Marx e Engels), como revelado na citação abaixo (Vygotsky, 1920/1997, p. 395):

O que pode ser buscado nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. [...] Eu quero aprender, a partir do método de Marx, como construir uma ciência, como conduzir a investigação da mente.

O método, como destacam Marx e Engels (1845-46), tem base materialista e histórica e enfoca “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação” (p. 177). A ênfase está na não separação da teoria (conhecimento) e da prática (ação) no desenvolvimento do ser humano em que “a História deixa de ser uma coleção de fatos sem vida (empiristas) ou a ação de sujeitos imaginários” (idealistas)”. Para Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações e da consciência está, em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real (p. 25) [e] A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento (p.121).

O conceito marxista de dialética é importante para compreendermos as questões de método nas discussões teóricas dos

O conceito de ZPD, como discutido na seção anterior, é por nós entendido como locus de construção colaborativo-crítica. Isto é, como uma zona em que todos os participantes colaboram na discussão da relação teoria e prática, quer seja na discussão das apresentações dos formadores, na criação e no questionamento das unidades produzidas, no questionamento e no levantamento de dúvidas de sentidos, de esclarecimentos sobre sentidos e na criação de novos significados no grupo entre escolas e, na escola, entre professores, quer seja no trabalho desenvolvido com a comunidade. Ao longo desse processo, alguns relatos e propostas de atividades foram elaborados, muitos dos quais apresentados em eventos realizados nas escolas e na PUC-SP pelos Grupos de Pesquisa.

O Projeto LDA optou pelo trabalho em cadeia criativa (Liberali, 2006), isto é, objetivou que os conceitos enfocados fossem trabalhados pelos participantes, na DE, nas escolas (nas discussões e organizações com as comunidades), nas apresentações nas escolas e na PUC-SP. Isso possibilitou que transformações tivessem lugar. Todavia, saliente que, sem dúvida, o caminho não foi fácil e que muitas resistências silenciosas ou declaradas revelaram discordâncias, motivadas talvez pelo desconhecimento do quadro teórico, mas principalmente pela descrença em transformações em contextos tão difíceis e abandonados como o das escolas estaduais de ensino. Os resultados, porém, revelaram as transformações inseridas por professores em seus contextos didáticos, e muitos em contextos escolares.

A progressão foi lenta, mas constante. E muitos se apropriaram da proposta de uso da linguagem que se organiza pela argumentação, de modo a criar espaços de formação crítica, mas também ética, o que possibilita a colaboração e o respeito ao outro no questionamento.

conceitos vygotiskianos. Gadotti (1995, p.100-101) aponta que esse conceito “considera cada objeto em suas características próprias, o seu devir, as suas contradições. Concebe as coisas e os fenômenos no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários”.

As questões metodológicas de Marx e Engels, aliadas ao conceito monista spinozano sobre a relação corpo e alma como “uma só e mesma coisa expressa de duas maneiras diferentes”, propiciaram a Vygotsky um apoio teórico-prático para discutir a relação entre questões da biologia e da consciência na constituição do ser humano, como uma unidade dialética. Embasam também, a discussão de unidades metodológicas na compreensão do desenvolvimento humano e da relação aprendizagem e desenvolvimento, questão crucial neste texto. De fato, ao salientar os problemas teóricos e metodológicos da psicologia, Vygotsky (1920/1997) aponta como um dos problemas centrais a concepção dualista (cartesiana) da relação entre comportamento e mente. Questiona a concepção dualista e a-histórica na escolha de unidades de análise que pudessem trazer a totalidade na compreensão da relação entre processos na constituição da consciência. Em suas palavras:

Os estados subjetivos – isolados do espaço e de suas causas – não existem por si mesmos. E, pela mesma razão, tampouco pode existir a ciência que os estuda. Estudar o comportamento da pessoa sem a psique, como quer a reflexologia, é tão impossível como estudar a psique sem o comportamento (p.26).

Vygotsky enfatiza a concepção monista e dialética no método de análise dos conceitos ao discutir como “incorreta” a compreensão dos processos de pensamento e linguagem, “em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica” (p. 391). Para ele:

a falha metodológica principal da imensa maioria de investigações do pensamento e da linguagem (...) está justamente naquela concepção das relações entre pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes (Vygotsky, 1934/2001, p. 392).

Compreender a base marxiana e spinozana das discussões teórico-metodológicas de Vygotsky é fundamental para a compreensão tanto dos conceitos quanto da escolha de métodos de pesquisa que se propõem a intervir em contextos escolares para criação de uma práxis revolucionária, como afirmam Marx e Engels (1845-46, p. 22). Como aponta Vygotsky (1930/1997, p. 256), “a procura pelo método se torna um dos mais importantes problemas da compreensão das formas especificamente humanas da atividade psicológica” (Vygotsky, 1920/1996, p. 65 – Vol 4 da Coll Works 1997, p. 27). Para ele, o marxismo pode embasar esse “método de trabalho” (1920/1996, p. 395) como um processo dialético “histórico-natural” (relação ciência-real na história) em que “o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (Vygotsky, 1930/1978, p. 65 – Vol 4 da Coll Works 1997, p. 27).

O conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) tem um papel fundamental na discussão metodológica para Vygotsky e é, sem dúvida, um dos conceitos mais conhecidos e discutidos de sua obra, como destaquei anteriormente. Como é definida e qual seu papel na discussão do método para Vygotsky, bem como para projetos de formação profissional, como o que desenvolvemos na PUC-SP, foi o objetivo deste texto.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1953). Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.
- BRAY, J.N.; J. LEE, L. L. SMITH, and L. YORRKS. 2000. *Collaborative inquiry in practice: action, reflection, and making meaning*. London: Sage Publications.
- COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. 1993. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal* 30 (3): 473-495.
- DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G.; RUHL, J. D. 1989. The evolution of research: From ethnography to collaboration. In ALLEN, J. B (org), *Teaching and learning qualitative traditions*. Athens: The University of Georgia.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.1996. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- ENGESTRÖM, Y. 2003. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y.Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, p. 377-404.
- ENGESTRÖM, Y. 2008. *Development as Breaking Away and Opening up*. Apresentação no Center for Activity Theory and Developmental Work Research.
- FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (org.) *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006.
- FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C.; CAVENAGHI-LESSA, A., MAGALHÃES, M. C. C. Prefácio: um livro de ações e suas relações. In FIDALGO S. S., LIBERALI, F. C. (orgs.). *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, p. 11-16.
- FIDALGO, S.S., SHIMOURA, A. S. (org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007.
- FLORIO, S.; WALSH, M. The teacher as colleague in classroom research. 1981 In Trueba, H.; Guthrie, G.; Au, K. (ed.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. Newbury House, p. 87-104.
- GADOTTI, M. 1995. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª. Edição,
- GITLIN, A, SIEGEL, M., BORU, K. 1988. Purpose and Method: Rethinking the use of Ethnography by the Educational Left. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: Louisiana.
- HOLZMAN, L. 2002, *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago.
- HOLZMAN, L. 1997. *Schools for Growth: Radical Alternatives to Current Education Models*. Lawrence Erlbaum.
- JANTZEN, W. 2005. Presentation at the First ISCAR Conference (International Society for Cultural and Activity Research): *Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities*. Seville, Spain.
- JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. 1998. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, Vol. 35, nº.4, p. 773- 783,

- JOHN-STEINER, V. 2000. *Creative Collaboration*. Oxford Press.
- LIBERALI, F. C. 2006. *Creative Chain in the process of becoming a whole*. Paper presented in the 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscow.
- LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras, Campinas, SP: 2004.
- MAGALHÃES, M. C. C. 1990. *A Study of teacher-researcher collaboration on Chapter One Reading Instruction*. Tese de Doutorado, College of Education, Virginia Polytechnic Institute & State University.
- MAGALHÃES, M. C. C., FIDALGO, S. S. (no prelo). *The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research of Collaboration in Teacher Continuing Education*.
- MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; CAVENAGHI-JLESSA, A. A. *Formação Crítica: Bases Teórico- Metodológicas*. In FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (ed.) *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: Unier, p. 19-22.
- MAGALHÃES, M. C. C. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In: MERCER, N., COLL, C. (Ed.) *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994-a.
- MAGALHÃES, M. C. C. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: Alvarez, A.; del Rio, P. (Ed.) *Education as social construction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994-b.
- MARX, K.; ENGELS, F. 1845. *A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach*. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro Editora, 8ª. Edição, 2005.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NININ, O. 2006. *Pesquisa Colaborativa: Das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisadores*. Tese de Doutorado defendida na PUC-SP-LAEL.
- PARRILA, A.; DANIELS, H. (2004). *Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores*. Tradução de Glória Cortés Abdalla e Rodrigo Esteves de Lima-Lopes. São Paulo: Loyola,
- SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considérations psychologiques et Ontogénétiques. In: REUTER, Y. (org.) *Les Interactions Lecture-Écriture*. Bern: Peter Lang, p.155-173.
- VYGOTSKY, L. (1934) *Teoria e Método em Psicologia*. [Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. (1934): *The Essential Vygotsky. The Collected Works of L.S. Vygotsky*. In: RIEBER, R. W. and D. K. ROBINSON (ed.). New York: Plenum, 2004.
- VYGOTSKY, L. (1931) *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: *Maertins Fontes*. 1998. Tradução de Cláudia Berliner.
- VYGOTSKY, L. (1932): *Child Psychology*. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York: Plenum, 1987.
- VYGOTSKY, L. 1934. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.
- VYGOTSKY, L. 1921-23. *Educational Psychology*. In: DAVIDOV, V. V. (ed.). New York: Taylor & Francis, 1997.
- VYGOTSKY, L. 1934. *Problems of General Psychology*. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum, 1987].

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES

VYGOTSKY, L. 1932: Early childhood. In: RIEBER, R. W. (ed.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York: Plenum, 1998b, p. 261-281.

VYGOTSKY, L. 1932. *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Maertins Fontes. 1998. Tradução de Cláudia Berliner.