

EDITORIAL

Método e perspectiva crítica na pesquisa em Psicologia e Educação: contribuição para a práxis educacional 1

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Method and critical perspective in research in Psychology and Education: contribution to educational praxis

Método y perspectiva crítica en la investigación em Psicología y Educación: contribución a la praxis educativa

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp1-6>

ARTIGOS

Reflexões sobre metodologias de pesquisa: perspectivas de colaboração em investigações crítico-educacionais 7

Laure Kloetzer; <https://orcid.org/0000-0001-6703-8562>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar; <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Sueli Salles Fidalgo; <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Reflections about Research Methodologies: Collaborative Perspectives in Critical-Educational Investigations

Réflexions sur les méthodologies de recherche: perspectives collaboratives dans les investigations critiques en éducation

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp7-23>

Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento 24

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar; <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Trans-Formation Research and marxist critical in information and knowledge production

Investigación-Trans-Formación y la crítica marxista em la producción de información y conocimiento

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp24-32>

Esquecidos após a exclusão escolar: uma meta-análise do estudo da deriva educacional 33

Victor Alexandre Ferreira de Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-1701-4201>

Antônio Carlos Caruso Ronca; <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>

Forgotten after school exclusion: an educational drift study meta-analysis

Olvidados tras la exclusión escolar: un metanálisis del estudio de la deriva educativa

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp33-42>

Por um exercício coletivo de aprendizagem crítica e colaborativa na pós-graduação: para além das fronteiras nacionais e epistemológicas 43

Gabriel Silva Xavier Nascimento; <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>

Rubens Lacerda de Sá; <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Towards a collective exercise of critical and collaborative learning in graduate studies: beyond national and epistemological borders

Por un ejercicio colectivo de aprendizaje crítico y colaborativo en los estudios de posgrado: más allá de las fronteras nacionales y epistemológicas

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp43-50>

- A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões** 51
- Fernanda Liberali; <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>
Valdite Pereira Fuga; <https://orcid.org/0000-0002-3013-6254>
Daniela Vendramini-Zanella; <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>
Larissa Picinato Mazuchelli; <https://orcid.org/0000-0002-5253-7593>
Viviane Klen-Alves; <https://orcid.org/0000-0001-7601-9259>
Luciana K Modesto-Sarra; <https://orcid.org/0000-0002-7597-6484>
Everton Pessoa de Oliveira; <https://orcid.org/0000-0002-6438-9292>
Penélope Alberto Rodrigues; <https://orcid.org/0000-0002-1394-8744>
Rafael da Silva Tosetti Pejão; <https://orcid.org/0000-0003-0707-0709>
- The Critical-Collaborative Experience to Overcome Oppressions*
Un Experiencia Crítico-Colaborativo para superar las opresiones
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp51-61>
- Producing transformations to study them: concept development in activity clinics** 62
- Martín Vergara; <https://orcid.org/0000-0002-0454-4924>
Laure Kloetzer; <https://orcid.org/0000-0001-6703-8562>
- Produzir transformações para estudá-las: desenvolvimento de conceitos na clínica de atividade*
Producir transformaciones para estudiarlas: Desarrollo de Conceptos en la Clínica de Actividad
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp62-78>
- A colaboração crítica em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas** 79
- Marcia Pereira de Carvalho; <https://orcid.org/0000-0002-7554-9765>
- Critical Collaboration in a Reading Course in English and Portuguese for Students with Specific Intellectual Educational Needs*
Colaboración crítica en un curso de lectura en inglés y en portugués para estudiantes con necesidades educativas intelectuales específicas
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp79-89>
- O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) sob a ótica de um professor surdo e de uma professora ouvinte: o lugar da Libras no currículo** 90
- Marcio Hollosi; <https://orcid.org/0000-0002-6807-2698>
Claudia Regina Vieira; <https://orcid.org/0000-0002-5897-9122>
- Teaching Brazilian Sign Language (Libras) as per the perspective of a Deaf teacher and a Hearing teacher: the place of Libras in the Curriculum*
La enseñanza de la lengua brasileña de Signos (Libras) desde la perspectiva de un maestro sordo y un maestro oyente: el lugar de Libras en el currículo
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp90-95>
- Cultural-historical research methodology for studying of child's development: concepts and principles** 96
- Nikolai Veresov; <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>
- Metodologia de pesquisa histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento infantil: conceitos e princípios*
Méthodologie de recherche historique-culturelle pour l'étude du développement de l'enfant: concepts et principes
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp96-106>

Critical Collaborative Research: epistemic-ontological locus for the education of educators and researchers as agents of personal and collective transformation 107

Sueli Salles Fidalgo; <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Maria Cecília Camargo Magalhães; <https://orcid.org/0000-0002-8567-0358>

Pesquisa Crítica de Colaboração: locus epistemo-ontológico para a educação de educadores e pesquisadores como agentes de transformações pessoais e coletivas

Investigación Crítica Colaborativa: locus epistemo-ontológico para la formación de educadores y investigadores como agentes de transformaciones personales y colectivas

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp107-117>

MÉTODO E PERSPECTIVA CRÍTICA NA PESQUISA EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁXIS EDUCACIONAL

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>
Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

*E o que foi feito é preciso
Conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza,
falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
iremos crescer,
Outros outubros virão
Outras manhãs,
plenas de sol e de luz*

(Milton Nascimento; Fernando Brant).

Este número especial da Revista Psicologia da Educação traz uma contribuição significativa para a área, qual seja, a discussão sobre método. Em geral, nas publicações científicas, o método é um tópico estritamente necessário, porém sucinto; são mais escassos os artigos que tratam especificamente das questões metodológicas (Antunes, 2005).

Com base nessa premissa, pondera-se que Vigotski (2021, p. 162), ao se amparar nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, cita Marx, afirmando que “[...] toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e as suas formas fenomênicas coincidissem diretamente”. Tais preceitos expressam sua preocupação teórico-metodológica de superar as visões tradicionais da Psicologia, à época, centradas exclusivamente na imediatividade dos fenômenos psicológicos tomados de modo estático e isolado, com o intuito de desvendar elementos constitutivos da essência do objeto investigado.

Nesse sentido, compartilhamos dos pressupostos vigotskianos sobre os processos e tendências de desenvolvimento do conhecimento teórico em sua complexidade:

[...] o estudo científico é ao mesmo tempo tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que esta avança ou toma consciência de suas conclusões. A escolha da palavra já implica um processo metodológico (Vigotski, 1927/2004, p. 316).

Frente a essas considerações, não se pode perder de vista que a produção do conhecimento científico e os pressupostos culminantes desse processo refutam qualquer pretensa “neutralidade” defendida pelos pressupostos (neo)positivistas. Nessa dinâmica, sublinha-se que:

[...] o antagonismo entre simples espontaneidade e estado consciente constitui um tema central na luta de classes dos trabalhadores. Porém, esse antagonismo, da perspectiva metodológica, nunca é simplesmente psicológico, mas possui sempre um conteúdo social: a questão referente a que momentos da exploração capitalista determinam essencialmente o comportamento dos trabalhadores que se sublevam contra ela (Lukács, 2013, p. 625).

Diante disso, impõe-se o compromisso ético-político com a formação inicial e continuada dos/as psicólogos/as e educadoras/es fundamentada na indissolúvel relação entre teoria e prática, alicerçada no engajamento com o projeto societário orientado por valores humano-genéricos que permitam dirigir o exercício profissional de modo que este não se degrade em psicologismo, o qual historicamente contribui para os movimentos produtores, legitimadores e justificadores das diferenças socialmente impostas pelos interesses dominantes (Santos, 2021).

Por este motivo, a editoria deste periódico, considerando a realização de uma atividade

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

acadêmica envolvendo três universidades: Université de Neuchâtel, na Suíça, e duas universidades brasileiras, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que teve como questão central o debate sobre modalidades metodológicas colaborativas nas pesquisas crítico-educacionais, refeltiu sobre a relevância de publicar essa produção e decidiu publicar este número especial. Essas perspectivas têm sido recorrentes nas publicações mais recentes e guardam significativa relevância científica e, sobretudo, social, pois são construídas coletivamente com as/os participantes das escolas, lócus das investigações, comprometendo-se a produzir de maneira indissociável o conhecimento e a formação de educadoras/es, gestando transformações no cotidiano escolar.

O processo de construção deste número, por sua especificidade, contou com a colaboração preciosa das três docentes organizadoras da atividade interuniversitária e internacional, as Professoras Doutoras Laure Kloetzer, Sueli Salles Fidalgo e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, respectivamente da Université de Neuchâtel, UNIFESP e PUC-SP. A organização desta publicação foi possível pelo trabalho exaustivo e primoroso da Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, da Universidade de Taubaté, que realizou a consolidação dos textos e estabeleceu os contatos com todas/os as/os autoras/es para os devidos aprimoramentos dos artigos, a partir dos pareceres elaborados por nossas/os colaboradoras/es. Contamos, neste número, com a contribuição igualmente valiosa da Profa. Dra. Ruzia Chaouchar dos Santos, que assumiu este número da Revista como editora convidada. Sem a colaboração destas pesquisadoras não teria sido possível concretizar a edição desta publicação, por seu caráter particular. A contribuição das/dos pareceristas, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, foi importante para que os trabalhos apresentados fossem avaliados com rigor.

É preciso destacar que este número da Revista Psicologia da Educação, assim como os outros que têm sido publicados, não seria possível sem o efetivo financiamento da PUC-SP, por seu Programa de Incentivo à Pesquisa – PIPEq – da Assessoria de Pesquisa da Universidade.

Esperamos que este número promova uma significativa contribuição para as/os pesquisadoras/es da área com o rico debate sobre os fundamentos da pesquisa científica, o método e a dimensão ético-política

da produção de conhecimento científico em condições historicamente determinadas, que engendram as relações entre Psicologia e Educação. Esta foi a tarefa a que nos propusemos quando tomamos a decisão editorial de publicar este número especial composto por um conjunto de trabalhos, que sob distintos enfoques, abrangem instigantes reflexões com a finalidade de contribuir para o aprofundamento da discussão de método, pedra de toque da investigação científica.

Referências

- Antunes, M. A. M. (2005). Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In Abrantes, A. A.; Silva, N. R. & Martins, S.T. F. M. (Org.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp.105-117). Petrópolis: Vozes.
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, R. C. (2022). *A dinâmica de (re)produção das queixas escolares e suas implicações nos modos de ser ético-moral segundo significações de crianças*. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise na Psicologia. Uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1927.
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia*. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. Trabalho original publicado em 1898-1934.

Recebido: 14 de Jan. de 2022
Aprovado: 19 de Jan. de 2023

METHOD AND CRITICAL PERSPECTIVE IN RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION: CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL PRAXIS

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>
Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

*And what was done is necessary
Know to better proceed
I speak without sadness,
I speak for believing
Which is collecting what we were
that we will grow
we will grow,
Other Octobers will come
Other mornings,
full of sun and light*
(Milton Nascimento; Fernando Brant).

This special issue of the Revista Psicologia da Educação brings a special contribution to the area, namely, the discussion on method. In general, in scientific publications, method is a strictly necessary but succinct topic; articles dealing specifically with methodological issues are rarer (Antunes, 2005).

Based on this premise, it is considered that Vygotsky (2021, p. 162), based on the foundations of historical-dialectical materialism, cites Marx, stating that “[...] all science would be superfluous if the essence of things and their phenomenal forms coincided directly”. Such precepts express his theoretical-methodological concern to overcome the traditional views of Psychology, at the time, focused exclusively on the immediacy of psychological phenomena taken in a static and isolated way, with the aim of unveiling constitutive elements of the essence of the investigated object.

In this sense, we share Vygotsky’s assumptions about the processes and trends in the development of theoretical knowledge in its complexity:

[...] the scientific study is at the same time both the study of the fact and the cognition procedure of that fact. In other words, it is the methodological work

on science itself, as it advances or becomes aware of its conclusions. The choice of word already implies a methodological process (Vygotsky, 1927/2004, p. 316).

Faced with these considerations, one cannot lose sight of the fact that the production of scientific knowledge and the culminating assumptions of this process refute any alleged “neutrality” defended by (neo)positivist assumptions. In this dynamic, it is emphasized that:

[...] the antagonism between simple spontaneity and the conscious state constitutes a central theme in the workers’ class struggle. However, this antagonism, from a methodological perspective, is never simply psychological, but always has a social content: the question regarding which moments of capitalist exploitation essentially determine the behavior of workers who rebel against it (Lukács, 2013, p. 625).

In view of this, an ethical-political commitment is imposed with the initial and continuing training of psychologists and educators based on the indissoluble relationship between theory and practice, based on engagement with the societal project guided by human-generic values that allow directing professional practice so that it does not degrade into psychologism, which historically contributes to movements that produce, legitimize and justify differences socially imposed by dominant interests (Santos, 2021).

For this reason, the editors of this journal, considering the carrying out of an academic activity involving three universities: Université de Neuchâtel, in Switzerland, and two Brazilian universities, the Federal University of São Paulo (UNIFESP) and the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC- SP),

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

which had as its central issue the debate on collaborative methodological modalities in critical-educational research, reflected on the relevance of publishing this production and decided to publish this special issue. These perspectives have been recurrent in the most recent publications and have significant scientific and, above all, social relevance, as they are collectively constructed with the participants of the schools, the locus of investigations, committing themselves to producing knowledge and training in an inseparable way educators, generating transformations in the school routine.

The construction process of this issue, due to its specificity, relied on the precious collaboration of the three professors who organized the inter-university and international activity, Professors Laure Kloetzer, Sueli Salles Fidalgo and Wanda Maria Junqueira de Aguiar, respectively from Université de Neuchâtel, UNIFESP and PUC-SP. The organization of this publication was made possible by the exhaustive and exquisite work of Prof. Dr. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, from the University of Taubaté, who consolidated the texts and established contacts with all the authors for the necessary improvements of the articles, based on the opinions prepared by our collaborators. In this issue, we count on the equally valuable contribution of Prof. Dr. Ruzia Chaouchar dos Santos, who took over this issue of the Journal as guest editor. Without the collaboration of these researchers, it would not have been possible to carry out the edition of this publication, due to its particular nature. The contribution of the referees, from the Postgraduate Studies Program in Education: Psychology of Education, was important for the works presented to be rigorously evaluated.

It should be noted that this issue of *Revista Psicologia da Educação*, as well as the others that have been published, would not have been possible without the effective funding of PUC-SP, through its Research Incentive Program – PIPEq – from the University's Research Office.

We hope that this issue promotes a significant contribution to researchers in the area with the rich debate on the foundations of scientific research, the method and the ethical-political dimension of the production of scientific knowledge in historically determined conditions, which engender the relationships between Psychology and Education. This was the task we set ourselves when we took the editorial decision to publish this special issue composed of a set of works, which under different approaches, encompass

thought-provoking reflections with the aim of contributing to the deepening of the discussion of method, the touchstone of scientific investigation.

References

- Antunes, M.A.M. (2005). Historical-dialectical materialism: foundations for research in the history of psychology. In Abrantes, A.A.; Silva, N.R. & Martins, ST. F.M. (Org.). *Historical-social method in social psychology* (pp.105-117). Petropolis: Voices.
- Lukacs, G. (2013). *Towards an ontology of social being II*. Translation: Carlos Nelson Coutinho, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1st ed. Sao Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, R. C. (2022). *The dynamics of (re)production of school complaints and its implications on ethical-moral ways of being according to children's meanings*. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education) - Program of Post-Graduate Studies in Education: Psychology of Education at the Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2004). The historical meaning of the crisis in Psychology. A methodological investigation. In: VIGOTSKI, L. S. *Theory and method in psychology*. 3rd ed. Sao Paulo: Martins Fontes. Original work published in 1927.
- Vigotski, L. S. (2021). *Defectology problems*. Translation and technical revision: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1st ed. Sao Paulo: Popular Expression. Original work published in 1898-1934.

Received: Jan. 14, 2022
Approved: Jan. 19, 2023

MÉTODO Y PERSPECTIVA CRÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIÓN A LA PRAXIS EDUCATIVA

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>
 Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

*Y lo que se hizo es necesario
 Saber para proceder mejor
 hablo sin tristeza,
 hablo para creer
 que va recogiendo lo que fuimos
 que vamos a crecer
 vamos a crecer,
 Vendrán otros octubres
 otras mañanas,
 lleno de sol y luz*

(Milton Nascimento; Fernando Brant).

Este número especial de la Revista *Psicologia da Educação* trae una contribución especial al área, a saber, la discusión sobre el método. En general, en las publicaciones científicas, el método es un tema estrictamente necesario pero sucinto; los artículos que tratan específicamente de cuestiones metodológicas son más raros (Antunes, 2005).

Con base en esta premisa, se considera que Vygotsky (2021, p. 162), a partir de los fundamentos del materialismo histórico-dialéctico, cita a Marx, afirmando que “[...] toda ciencia sería superflua si la esencia de las cosas y sus formas fenoménicas coincidieron directamente”. Tales preceptos expresan su preocupación teórico-metodológica por superar las visiones tradicionales de la Psicología, en su momento, centradas exclusivamente en la inmediatez de los fenómenos psicológicos tomados de forma estática y aislada, con el objetivo de develar elementos constitutivos de la esencia del objeto investigado.

En este sentido, compartimos los supuestos de Vygotsky sobre los procesos y tendencias en el desarrollo del conocimiento teórico en su complejidad:

[...] el estudio científico es a la vez el estudio del hecho y el procedimiento de cognición de ese hecho. En otras palabras, es el trabajo metodológico sobre la ciencia misma, a medida que avanza o toma

conciencia de sus conclusiones. La elección de la palabra implica ya un proceso metodológico (Vygotski, 1927/2004, p. 316).

Frente a estas consideraciones, no se puede perder de vista que la producción de conocimiento científico y los supuestos culminantes de este proceso refutan cualquier pretendida “neutralidad” defendida por los supuestos (neo)positivistas. En esta dinámica, se destaca que:

[...] el antagonismo entre la simple espontaneidad y el estado consciente constituye un tema central en la lucha de clase de los trabajadores. Sin embargo, este antagonismo, desde una perspectiva metodológica, nunca es simplemente psicológico, sino que siempre tiene un contenido social: la cuestión de qué momentos de la explotación capitalista determinan esencialmente el comportamiento de los trabajadores que se rebelan contra ella (Lukács, 2013, p. 625).

Ante ello, se impone un compromiso ético-político con la formación inicial y continua de psicólogos y educadores a partir de la relación indisoluble entre teoría y práctica, fundamentada en el compromiso con el proyecto de sociedad pautado por valores humano-genéricos que permitan orientar práctica profesional para que no se degrade en psicologismo, lo que históricamente contribuye a movimientos que producen, legitiman y justifican diferencias socialmente impuestas por intereses dominantes (Santos, 2021).

Por ello, los editores de esta revista, considerando la realización de una actividad académica que involucre a tres universidades: la Université de Neuchâtel, en Suiza, y dos universidades brasileñas, la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), que tuvo como tema central el debate sobre las modalidades metodológicas colaborativas en la investigación crítico-educativa, reflexionó sobre la relevancia

de publicar esta producción y decidió publicar este número especial. Estas perspectivas han sido recurrentes en las publicaciones más recientes y tienen una gran relevancia científica y, sobre todo, social, pues se construyen colectivamente con los participantes de las escuelas, locus de las investigaciones, comprometiéndose a producir conocimiento y formación de manera inseparable. educadores, generando transformaciones en el cotidiano escolar.

El proceso de construcción de este número, por su especificidad, contó con la valiosa colaboración de las tres profesoras organizadoras de la actividad interuniversitaria e internacional, las profesoras Laure Kloetzer, Sueli Salles Fidalgo y Wanda Maria Junqueira de Aguiar, respectivamente de la Université de Neuchâtel, UNIFESP y PUC-SP. La organización de esta publicación fue posible gracias al exhaustivo y exquisito trabajo del Prof. Dr. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, de la Universidad de Taubaté, quien consolidó los textos y estableció contactos con todos los autores para las necesarias mejoras de los artículos, a partir de las opiniones elaboradas por nuestros colaboradores. En este número contamos con la igualmente valiosa contribución del Prof. Dr. Ruzia Chaouchar dos Santos, quien se hizo cargo de este número del Diario como editora invitada. Sin la colaboración de estos investigadores no hubiera sido posible llevar a cabo la edición de esta publicación, dada su particular naturaleza. La contribución de los árbitros, del Programa de Estudios de Posgrado en Educación: Psicología de la Educación, fue importante para que los trabajos presentados fueran evaluados con rigor.

Cabe señalar que este número de la Revista *Psicologia da Educação*, así como los demás que han sido publicados, no habrían sido posibles sin el financiamiento efectivo de la PUC-SP, a través de su Programa de Incentivo a la Investigación – PIPEq – de la Secretaría de Investigación de la Universidad.

Esperamos que este número promueva un aporte significativo a los investigadores del área con el rico debate sobre los fundamentos de la investigación científica, el método y la dimensión ético-política de la producción del conocimiento científico en condiciones históricamente determinadas, que engendran las relaciones entre la Psicología y educación. Esta fue la tarea que nos propusimos cuando tomamos la decisión editorial de publicar este número especial compuesto por un conjunto de trabajos, que bajo diferentes enfoques, encierran reflexiones sugerentes

con el objetivo de contribuir a la profundización de la discusión sobre el método, la piedra de toque de la investigación científica.

Referencias

- Antunes, MAM (2005). *Materialismo histórico-dialéctico: bases para la investigación en historia de la psicología*. En Abrantes, A.A.; Silva, NR & Martins, ST FM (Org.). *Método histórico-social en psicología social* (pp.105-117). Petrópolis: Voces.
- Lukács, G. (2013). *Hacia una ontología del ser social II*. Traducción: Carlos Nelson Coutinho, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1ra ed. São Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, R. C. (2022). *La dinámica de (re)producción de las quejas escolares y sus implicaciones en los modos de ser ético-morales según los significados de los niños*. Tesis (Doctorado en Educación: Psicología de la Educación) - Programa de Posgrado en Educación: Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vigotski, LS (2004). El sentido histórico de la crisis en Psicología. Una investigación metodológica. En: Vigotski, L. S. *Teoría y método en psicología*. 3ra ed. Sao Paulo: Martins Fontes. Obra original publicada en 1927.

Recibido: 14 de enero de 2022
Aprobado: 19 de enero de 2023

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DE PESQUISA: PERSPECTIVAS DE COLABORAÇÃO EM INVESTIGAÇÕES CRÍTICO-EDUCACIONAIS

Laure Kloetzer¹; <https://orcid.org/0000-0001-6703-8562>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²; <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Sueli Salles Fidalgo³; <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Resumo

Escrito em três línguas – embora suas partes não sejam traduzidas em todas as línguas que o constituem – esse texto tripartido tem dois objetivos: primeiramente, busca fornecer uma ideia geral do curso - três cursos em um - que foi oferecido durante a primavera europeia e o outono brasileiro de 2021 por três professoras em parceria para os seus alunos de mestrado e doutorado, ou seja, para estudantes, em sua maioria, das três universidades onde elas lecionam, promovendo uma discussão densa e uma visão ampla acerca do tema do curso, qual seja, Metodologias Críticas de cunho colaborativo, especialmente as que se embasam nos estudos histórico-culturais, conforme discutidos por L. S. Vigotski (1924-1934). O curso foi organizado a partir da ideia inicial e central de uma oportunidade para aprofundar a compreensão dos aspectos que aproximam e diferenciam os trabalhos das três pesquisadoras - Clínica de Atividades, Pesquisa-Trans-Formação, Pesquisa Crítica de Colaboração - e de seus grupos de pesquisa, especialmente no tocante às metodologias empregadas e ao seu trabalho com profissionais da educação. Os resultados das discussões demonstram que as três metodologias se apoiam, em maior ou menor escala, em conceitos tais como contradição, trabalho colaborativo, instrumento-e-resultado, dialética, totalidade-unidade, sentido e significado (ou significação), entre outros. Alguns autores foram também convidados para contribuir com sua visão sobre aspectos específicos da teoria histórico-cultural e/ou possibilidades metodológicas que podem ser desenvolvidas a partir desses estudos. Já outros autores que contribuíram com esse número temático da Revista *Psicologia da Educação* foram participantes do curso em si – como professores convidados ou como estudantes – e apresentam suas visões sobre o que foi discutido nas semanas de trabalho, i.e., as metodologias de pesquisa e suas bases ou as ideias principais que surgiram nas discussões e contribuíram com a elaboração dos componentes metodológicos de suas teses ou dissertações.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Metodologias Críticas; Clínica de Atividade; Pesquisa-Trans-Formação; Pesquisa Crítica de Colaboração.

Reflections about Research Methodologies: Collaborative Perspectives in Critical-Educational Investigations

Abstract

Written in three languages – though not translated into all of them – this tripartite text's aim is twofold: First and foremost, it aims at providing an overview of a course - three courses in one - delivered over the European Spring and Brazilian Autumn of 2021, in partnership by the three authors to their Master's and Doctorate students, i.e., to participants of the three universities where they lecture, providing a sound discussion and broad overview of critical collaborative research methodologies, especially those that are developed bearing in mind the cultural-historical studies as per L. S. Vygotsky (1924-1934). The course was organized from the initial and central idea of creating an opportunity to deepen the understanding of the aspects that bring the work of the three researchers closer and differentiating the work of the three researchers - Activity Clinic, Trans-Formation Research, Critical Collaboration Research - and

1 Université de Neuchâtel – Suíça; laure.kloetzer@unine.ch

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; iajunqueira@uol.com.br

3 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; ssfidalgo@unifesp.br

their research groups, especially regarding the methodologies employed and their work with education professionals. Results show that the three methods are, to a greater or lesser degree, supported by concepts such as contradiction, collaborative work, instrument-and-result, dialectics, totality-uniqueness, sense and meaning (or signification), among others. Secondly, this paper aims at briefly explaining that the thematic issue of the Journal *Educational Psychology* has also received contribution from other colleagues - whilst some authors were invited to contribute with their view on specific aspects of the cultural-historical theory and/or the methodological possibilities that can be developed from these studies, other writers who have contributed to this thematic issue took part in the above mentioned course, and either provided a text on their view of what was discussed, the research methodologies and their bases, or on the main ideas arising from the debates for their thesis/dissertation thesis' methodological organization.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Critical Methodologies; Clinic of Activity; Trans-Formation Research; Critical Collaborative Methodology.

Réflexions sur les méthodologies de recherche: perspectives collaboratives dans les investigations critiques en éducation

Résumé

Cet article trilingue s'inscrit dans le prolongement d'un cours donné conjointement par trois universités (deux brésiliennes, une suisse) en 2021. A cette période, les mesures liées à l'épidémie de covid nous forçaient à donner nos cours à distance. Transformant cette contrainte en ressource pour faire ce que nous désirions faire depuis longtemps, c'est-à-dire enseigner ensemble, nous avons construit ce cours comme une opportunité importante de co-enseigner, malgré les distances géographiques, et de permettre aux étudiant-es de deux continents, vivant dans des pays et contextes très différents, de se connaître et de collaborer. Le cours s'adressait ainsi aux étudiant-es de master et aux doctorant-es des trois universités. Des professeur-es invité-es et des étudiant-es d'autres universités ont rejoint ponctuellement le cours. L'objectif était de comprendre et de discuter les approches de recherche collaborative critiques d'inspiration vygotkienne portées par les trois organisatrices. Le cours offrait ainsi un cadre pour explorer ces trois approches, ainsi que leurs convergences et divergences, ce dont cet éditorial garde trace. L'entrée dans la réflexion était principalement méthodologique. Cette comparaison méthodologique met en évidence l'importance des concepts de contradiction, dialectique, collaboration, totalité-singularité, sens et signification, approche instrumentale, en particulier. S'appuyant sur les mêmes textes théoriques de Vygotskij et de son école, qu'elles déclinent dans des contextes et avec des objectifs différents, nos trois approches présentent des convergences fortes, avec des vocabulaires et conceptualisations différents, nécessitant un travail précis de compréhension théorique et de traduction. Cet éditorial présentera donc brièvement les trois approches et les similitudes que nous avons relevées. Les articles qui composent ce numéro spécial du journal *Educational Psychologist* ont été écrits suite à cette expérience collective, scientifique et pédagogique. Nous avons invité certain-es auteurs/trices à développer certains points méthodologiques centraux, d'autres ont poursuivi dans ce cadre la réflexion entamée dans leurs mémoires et thèses, d'autres encore ont élaboré leurs réflexions sur certaines idées débattues ensemble.

Mots-clés: Psychologie Historico-culturelle; Méthodologies critiques; Clinique de L'activité; Recherche Trans-Formation; Recherche Collaborative Critique; Transformation sociale.

Introduction

The philosophers have only interpreted the world, in various ways; the point is to change it.

(Marx & Engels, 1888/1969)

We speak from different places, both geographically and professionally, and this may be an important contextual information with which to begin this text. Two of us work in the State of São Paulo, Brazil – one

is a psychologist, supervising Master's and Doctorate thesis and dissertation thesis, as well as Scientific Initiation works and Post-doctoral Fellowships at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), in the fields of Education, Teacher Education, and carrying out her⁴ own investigation in the Education of school educators (i.e., teachers, coordinators, principals

⁴ Because we are speaking about our own work, yet, at the same time, about each other's works, we will often use the first and the third persons of speech in this text.

and their deputies). The other works at the Federal University of São Paulo (UNIFESP), at a campus situated in a rather poor neighborhood in the outskirts of the city. Her work focuses primarily on the education of educators who have students with specific educational needs in their classrooms⁵. Therefore, her Master and Doctorate supervisees are investigating aspects of inclusive education, as are her Scientific Initiation and Post-Doctoral Fellowship supervisees. She is an Applied Linguist. The third is a French researcher working in Neuchâtel, Switzerland. She is a long-standing companion of the Activity Clinics research team in Paris, where she did her PhD in work psychology and began her academic career. She is now supervising Master and Doctoral students in the field of Psychology & Education, with the specificity that each of them also studies another discipline in social sciences – therefore, psychology and education at her university are very integrated with linguistics, geography, philosophy, history, or anthropology for example.

We have known each other's work for some time and, in 2020, each of us delivered a class in a course organized at UNIFESP, focusing on different methodological perspectives and backgrounds. As a result of these classes, we became more interested in finding out how much of what we employed methodologically resembled what the other was doing, especially considering that the three types of investigations were culturally-historically based, i.e., were theoretically founded on Vygotsky's (1924-1934) work. A partnership was established then, resulting in a course delivered over the months of April – June, 2021 for Master's and Doctorate students of the three institutions, as well as people from other institutions and states that might be interested in the subject, including a couple of professors and post-doctoral researchers that were invited to take part and even co-deliver some of the classes.

After the course was finalized, we were invited by the editors of a PUC-SP Journal – *Educational Psychology* - to co-organize this special issue, which presents papers from course participants and a few other researchers that were invited to contribute with

papers on specific topics that might even generate further discussions on the webinars that we intend to organize in the near future.

We have organized this editorial paper in three languages and with one main objective, i.e., to present a brief understanding of each of the three methodologies that brought us together in this investigative work. To meet this main objective, we have decided to write in the three languages in which the course was taught. We must clarify, though, that the course was primarily taught in English. However, a lot of the discussion was held in Portuguese and in French (especially Portuguese since the majority of participants spoke either Portuguese or English). In the classes, when someone spoke Portuguese or French, their speech was interpreted into English by one of the participants. This however, will not be done here. We will keep the three languages of interaction, constituting perhaps the first tripartite text (in terms of language) that the journal has ever published. We dare say that it might be the first – or at least one of the very few – published in three languages in Brazil. Besides, it is worth mentioning that one of the texts in this thematic issue is written in Portuguese, and is also followed by a link to the text in Brazilian Sign Language (Libras) – another innovation of this thematic number (and the first time that the journal will publish a paper in Libras⁶).

The text (language) order will be the one of authorship, i.e., we will first have the text in French, with specific aspects of the Clinic of Activities (CA), and written by the first author; followed by the text in Portuguese about Trans-Formation Research (PTF⁷), written by the second author, and then by Critical Collaborative Research (PCCol)⁸, which will be discussed in English written by the third author. This part of the text will be finalized with what we have identified as some of the similarities and differences, and will be written by the three authors.

Clinique de l'activité

La clinique de l'activité est une approche théorique et méthodologique qui s'ancre dans le champ

5 For a discussion on the reason for using the terminology specific educational needs rather than person with disability, see Fidalgo et aliae (2020a); Fidalgo et aliae (2020b) and Magalhães et aliae (2022).

6 We refer here to the paper by Hollosi and Vieira.

7 We have left the initials as they are used in Portuguese, i.e., *Pesquisa Trans-Formação*, ergo PTF.

8 We have left the initials as they are used in Portuguese, i.e., *Pesquisa Crítica de Colaboração*, ergo PCCol.

de la psychologie du travail. Elle a été développée en France par Yves Clot et son équipe, à partir des années 1990 (voir Clot, 1995, 1999), au sein du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), à Paris, qui est une institution particulière dans le champ de l'éducation et de la formation en France. En effet, le CNAM accueille non des étudiant-es mais des auditeurs/trices, qui ont presque tous pour caractéristique de reprendre des études tout en poursuivant une activité professionnelle en parallèle. La formation délivrée au sein de la chaire de Psychologie du travail et clinique de l'activité est ainsi une formation en psychologie du travail, destinée à former des intervenant-es en reconversion professionnelle, dans le champ de l'analyse de l'activité, de la formation professionnelle, de la validation des acquis de l'expérience, ou de de la santé au travail, par exemple.

Dès ses débuts, la clinique de l'activité a construit une équipe de recherche originale dans le monde universitaire, car elle associait très étroitement dans ses séminaires de recherche des "chercheurs professionnels" (enseignants-chercheurs de diverses disciplines, psychologues surtout mais aussi philosophes ou linguistes, par exemple, ainsi que les doctorants de l'équipe et visiteurs étrangers) et des "professionnels chercheurs" (enseignant-es de collège et lycée, formateurs/trices, conseillères d'orientation, médecin du travail, ingénieur-es, par exemple), mobilisés conjointement par l'analyse clinique, théorique et méthodologique, d'interventions réelles dans des situations de travail complexes. Ce modèle de fonctionnement institutionnel original - peu encouragé dans le monde universitaire - reflète les rapports dialectiques entre théorie et pratique, et la place fondamentale de l'action dans l'élaboration théorique, telle que soulignée par L. Vygotski⁹ (1999). Il s'accorde aux modalités d'intervention de l'équipe dans les milieux de travail, qui ont toujours un double objectif d'action (par la transformation de l'organisation du travail) et de connaissance (dans une démarche scientifique). Ce courant de recherche s'ancre dans la continuité des travaux en psychologie historico-culturelle du psychologue russe, ainsi que dans la tradition de psychologie et d'ergonomie du travail francophone (Lahy & Pacaud, 1947; Pacaud, 1949; Ombredane & Faverge, 1955; Wisner, 1962, 1985, 1997; Leplat, 1993). Cette dernière construit

elle-même une réflexion sophistiquée sur les rapports entre connaissance et transformation du travail (voir par exemple l'ouvrage de référence de Guérin, Laville et Daniellou, 1997) et fait de l'analyse de l'activité des travailleurs le point nodal de la réflexion sur les rapports entre santé au travail tout au long de la vie, formation, efficacité du travail et conception de l'organisation du travail. La tradition d'intervention est ainsi largement présente dans le monde francophone via l'ergonomie et l'analyse de l'activité, mais la clinique de l'activité s'en empare sous un jour original, qui est celui du développement, posé à la fois comme objectif et comme méthode (Vygotski, 1927/1999). Le concept de développement est ainsi au centre de ses préoccupations: l'intervention se donne comme but premier de développer *le pouvoir d'agir* des professionnels, un terme repris de Spinoza, dans une démarche qui prolonge les réflexions du médecin Canguilhem, pour qui la santé suppose non seulement l'adaptation aux normes existantes, mais la re-normalisation, c'est-à-dire la production de normes propres pour vivre. Le pouvoir d'agir "mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité, son pouvoir de récréation" (Clot, 2008, p. 13). Les transformations de l'organisation du travail sont avant tout entre les mains des professionnels, d'où l'importance de soutenir le développement de leur pouvoir d'agir en situation: "on peut aujourd'hui considérer que les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail sur eux-mêmes" (Clot, 2008, p. 102). Le dialogue, orchestré par les chercheurs dans l'intervention, devient "un instrument de développement de la pensée, source de développement potentiel de l'expérience" (Clot, 2008, p. 220) – les chercheurs se positionnant du coup non comme experts du travail lui-même, mais comme "artisans du cadre dialogique" (Scheller, 2003) pour le mettre en discussion et réflexion dans les collectifs constitués pour l'intervention.

Le renouvellement revendiqué de cette tradition d'analyse de l'activité francophone s'inscrit dans cette perspective développementale, autour de la prise en compte de la fonction du collectif dans le développement à la fois des individus et des situations de travail: "Nous cherchons à contribuer au renouvellement de la tradition francophone d'analyse de l'activité. On sait que celle-ci nous a transmis l'identification classique de l'écart entre le prescrit et le réel. Or, il nous paraît

9 In French, the transcription has been Vygotski in the publications of the last 20 years, but we also find the transcription Vygotskij in a recently published book (Vygotskij, 1930/2021)

nécessaire d'aller au-delà de cette description traditionnelle du travail. Selon nous, il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité; ou encore d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. *Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif.*

L'objet théorique et pratique que nous cherchons à cerner, c'est précisément ce travail d'organisation du collectif dans son milieu, ou plutôt ses avatars, ses équivoques, ses succès et ses échecs, autrement dit son histoire possible et impossible. Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme *le genre social du métier, le genre professionnel*, c'est-à-dire les "obligations" que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une "chute" du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même. (Clot & Faïta, 2000, p. 8, c'est nous qui soulignons).

La fonction psychologique du collectif, du titre du livre du même nom (Clot, 1999) se cristallise dans les deux concepts de genre professionnel et de stylisation, qui s'articulent et se complètent:

Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques. C'est d'ailleurs ce travail du style qui produit une stylisation des genres susceptible de les "garder en état de marche", c'est-à-dire *de les transformer en les développant*. Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se "fatiguent" comme moyens d'action. Il y a donc une intériorité réciproque des styles et des genres professionnels qui interdit de faire du style un

simple attribut psychologique du sujet, comme on le fait encore assez systématiquement en psychologie (Amalberti, 1996; Huteau, 1987).

Le style participe du genre auquel il fournit son allure. *"Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés."* (Clot & Faïta, 2000, p. 15, c'est nous qui soulignons). La stylisation par chacune de l'action, dans les limites du genre professionnel qui l'encadre (sous peine de transgression), permet le renouvellement du genre professionnel par re-création en situation de façons d'agir singulières, portées par l'histoire et les compétences de chacune. La vitalité de l'action de chacun et du genre professionnel dépend donc de leur articulation et de leur recréation en situation: "le style de l'action singulière affranchit le sujet non pas en niant le genre mais par la voie de son développement" (Clot & Faïta, 2000). L'histoire du métier relève ainsi d'une architecture dynamique, dans laquelle se répondent l'activité personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle (par le genre professionnel qui les traversent) et impersonnelle (par l'organisation du travail et la définition des rôles et des tâches).

En trente ans d'existence, la clinique de l'activité s'est déployée sur des terrains très variés, qu'il nous est impossible de répertorier dans cette introduction. Les chercheurs en clinique de l'activité interviennent la plupart du temps en réponse à des demandes émanant de milieux professionnels, instruisant "commande" et "demande", sur le modèle des pratiques d'intervention de l'analyse du travail dans le monde francophone. Les méthodologies développées en clinique de l'activité sont originales. L'instruction au sosie et les auto-confrontations croisées ont été présentées dans la littérature francophone et anglophone¹⁰, et nous ne reviendrons pas en détail sur ces deux méthodes ici. Toutefois, nous aimerions souligner deux choses: d'une part, ces deux techniques d'entretien, en dépit de leurs différences apparentes (l'une travaille à partir de la seule parole, avec un dispositif ludique où l'expert instruit l'intervenant-sosie qui cherche à le remplacer, bien naïvement, dans sa situation de travail; l'autre mobilise des enregistrements vidéo de situation réelle d'activité professionnelle soigneusement sélectionnées et commentées selon des instructions précises dans des

10 Voir par exemple pour les auto-confrontations croisées (Kloetzer, 2020), et encore l'article de Vergara & Kloetzer dans ce numéro spécial.

contextes sociaux qui varient), partagent beaucoup de principes théoriques et méthodologiques dans leur conception. Par exemple, ces deux méthodes s'appuient sur un modèle de l'activité comme simultanément adressée à soi-même, aux autres et aux objets du monde (Clot, 1995) dans une perspective dialogique, qui fait de l'adresse à autrui l'occasion d'un possible développement. On retrouve ainsi l'idée forte de Vygotski, pour qui la conscience est avant tout un "contact social avec soi-même" (Vygotski, 2017). L'autre - et plus largement, le collectif de métier auquel le professionnel s'adresse - sont donc au fondement de ces méthodes. D'autre part, ces méthodes ont trop souvent été reprises ou commentées en dehors du cadre méthodologique dans lequel elles s'inscrivent, et qui est transformatif ou développemental. Ces techniques d'entretien ne sont que des moments singuliers, certes particulièrement attrayants, ou des outils, d'un processus global de recherche qui se déploie habituellement sur un long horizon temporel (de 18 mois à plusieurs années) et construit une collaboration étroite avec des professionnels volontaires dans différents comités (un collectif de recherche associé pour les professionnels de terrain, un comité de pilotage pour les directions, syndicats et autres commanditaires). Ce processus global amène à repenser et restructurer l'ensemble de la démarche de recherche en fonction de ses objectifs d'action (Kloetzer, 2020).

Pour conclure cette brève introduction à la clinique de l'activité, nous aimerions enfin souligner les évolutions que cette dernière a connu depuis sa création. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une lecture du dernier ouvrage d'Yves Clot (Clot et al., 2021). La controverse professionnelle sur les critères du travail bien fait est devenue un objet central de l'intervention en clinique de l'activité. L'analyse de l'activité devient un outil politique de transformation des milieux de travail : en organisant, avec beaucoup de soin, l'analyse collective de situations de travail prototypiques ou problématiques dans des cadres dialogiques sophistiqués, l'intervention ouvre une opportunité de transformer à la fois (a) la façon dont ces problèmes (et le travail des professionnels) est vue, (b) les rapports de force sur la conception de l'organisation du travail et les processus de décision sur cette dernière au sein de l'organisation, (c) les modalités ordinaires du dialogue dans les milieux professionnels.

Ceci est illustré, par exemple, par l'analyse détaillée d'une séquence avec les éboueurs d'une grande ville française autour des bennes à ordure :

(...) au cours de ce comité, les "petits problèmes" deviennent "grands". Les problèmes repérés par les agents, qui "empoisonnent" leurs journées, sont instruits, même partiellement, dans le jeu des objections répétées qui se réalisent dans le dialogue avec la hiérarchie. C'est une forme de coopération spécifique qui s'inaugure entre eux, qu'on pourrait appeler, avec le syndicaliste italien Bruno Trentin (1926-2007), une "coopération conflictuelle", faisant, même "en petit", du conflit de critères le point de départ des échanges, à la recherche de quelque chose de neuf. La discussion est poussée dans ses retranchements jusque dans les détails pratiques les plus fins, jusqu'à ce que la banalité du quotidien soit prise au sérieux. (Clot et al., 2021, p. 115)

Et: Cette démarche vise à "revitaliser le conflit social en le rattachant au réel du travail":

Le degré de vérité qu'une organisation peut supporter dans son rapport au réel, loin d'être seulement défini par la hiérarchie, fonctionne dans un champ de forces exposées à la déréalisation. Ce risque de déconnexion appelle la construction et l'expérimentation d'une autre voie pour affecter le dialogue social déjà institué: un développement instituant qui enrayer ces processus. Nos résultats sont de ce côté: le collectif, en faisant autorité dans le rapport au réel noué autour de l'objet même de l'activité auquel les agents sont attachés, pousse le travail syndical et le travail de direction à "reprendre racine" (Clot et al., 2021, p. 127).

Le travail avec différents collectifs, hiérarchiquement distincts, d'une part le collectif de métier, d'autre part les directions, syndicats et commanditaires de la recherche, est au cœur de l'intervention : présent dès le début de la clinique de l'activité par le travail de négociation de la commande et de la demande, il a été renforcé par l'expérience répétée de la difficulté à promouvoir des transformations organisationnelles durables, au-delà de l'intervention, et de la nécessité d'instituer les nouvelles modalités de dialogue et de collaboration dans les fonctionnements ordinaires dans les milieux de travail. Bien sûr, cette direction n'est pas la seule que l'équipe clinique de l'activité ait empruntée. Forte depuis sa création d'une quarantaine

de membres permanents ou associés (dont une dizaine seulement d'enseignants-chercheurs titulaires rattachés au CNAM), elle a développé des objets de recherche et des terrains d'intervention variés. Mais cette double préoccupation d'instiguer et d'étudier le développement produit dans et par le dialogue nous semble fondamentale dans cette approche.

A Pesquisa-Trans-Formação

Sabemos que os problemas na área da educação não são novos e não pretendemos discuti-los neste momento, mas eles representam o desafio necessário para fazer com que nós, pesquisadores, pensemos em formas de superação comprometidas social e eticamente.

Assim, um ponto que esteve presente e fortaleceu a unidade dos três cursos¹¹ foi a compreensão da crítica e da autocritica como essenciais em nossas pesquisas. Mas não crítica pela crítica, mas a *crítica da Crítica Crítica*, parafraseando Marx e Engels (Marx & Engels, 1844/2010), aquela que nos impulsiona e gera movimentos transformadores radicais, que se tornam práxis. Com isto afirmamos que é a realidade objetiva, com todas as suas contradições, que nos convoca para produzir conhecimento, sendo a força das demandas sociais impulsionadora dos objetivos das propostas de pesquisa apresentadas no curso em questão.

Mas como seguir este caminho?

Acreditamos que não se alcançam tais intentos de modo aleatório, por meio do senso comum, ou utilizando quaisquer propostas teóricas e metodológicas. Isto justifica a opção feita pelas três professoras de adotar – mesmo que com nuances e ênfases diferentes – o Materialismo Histórico Dialético como Método e a Psicologia Sócio Histórico Cultural¹² como referência teórica. No caso das aulas por mim ministradas, tivemos a intenção de apresentar o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como orientador da nossa perspectiva metodológica e a Psicologia Sócio-histórica (PSH) como arcabouço teórico da psicologia da educação,

com a finalidade de sermos coerentes com o referencial proposto e enfatizando a proposição de Marx em sua tese 11 de que “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras. O que importa é transformá-lo”, apontamos a Pesquisa-Trans-Formação como a práxis a ser construída no processo de construção de nossas pesquisas.

Apoiados nesses pressupostos vemos a possibilidade de exercer a crítica como princípio metodológico, como afirma Mészáros (2010) e, assim, em nossas pesquisas, a não nos contentarmos com a superfície da realidade, indo para além da aparência, focando os processos, as mediações constitutivas dos fenômenos, as contradições, caminhando na direção da saturação das determinações que constituem a realidade estudada.

Mas quais elementos teóricos e metodológicos nos dão o suporte para efetivarmos este percurso de pesquisa?

Para desenvolvermos, mesmo que de modo breve esta questão, iniciamos afirmando como Netto (2011, p. 53), que “O método - o Materialismo Histórico e Dialético - implica, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.”

Sabemos da impossibilidade, dado o contexto e porte deste artigo, de nos aprofundarmos na exposição do MHD; no entanto, optamos pela apresentação de algumas de suas categorias, entendendo que será o pensamento categorial que nos guiará em todo o processo de pesquisar-trans-formar, no caso focando a realidade educacional. Destacamos inicialmente o entendimento de **categoria** para o MHD:

The categories are theoretical constructs, abstractions that express the apprehension of the movement of the studied phenomenon. They shed light on and explain a certain zone of reality. It is safe to say that the categories guide our process of apprehension of the reality beyond appearance, helping us to produce knowledge beyond ideology which, like a “smokescreen”, conceals it and makes it “opaque” in its superficiality. (Aguiar et al., 2020, p. 232).

Concordando com Lefebvre (1975, p. 172), afirmamos que em nossas pesquisas buscamos os movimentos, as “transições”, o que nos exige um pensamento vivo, jamais estático, que apreenda as relações na sua complexidade dialética.

11 Esclarecemos que foi um curso dividido em três partes. Foi um porque todos discutiam as similaridades e diferenças. Foram três, porque cada um discutiu suas opções metodológicas. Por isso, por vezes, nos referiremos ao evento como um curso. Em outras vezes, como três.

12 Esclarecemos que, como cada autora segue uma tradução para o nome da teoria, o leitor encontrará aqui, a terminologia Psicologia/Teoria Sócio Histórico Cultural, ou Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural.

Para dar conta desta empreitada recorreremos a algumas categorias do MHD, como: contradição, mediação, historicidade e totalidade. A categoria contradição, juntamente com outras, será responsável pela compreensão do humano como histórico, social e singular ao mesmo tempo. Apoiados em Aguiar e Ozella (2006, p. 224), destacamos que:

O sujeito, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões- a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo que expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir. 'O que também nos leva a afirmar sua subjetividade historicamente construída'.

Isto posto, apresenta-se diante de nós uma realidade complexa a ser apreendida; Lefebvre (1975, p. 249) indica a necessidade de acompanharmos o movimento do real, sendo que tal movimento implica "continuidade e descontinuidade, aparecimento e choque de contrários, saltos qualitativos e superação."

É papel das categorias iluminar o movimento do real e, neste caso, ao recorrermos à categoria contradição, criamos melhores condições de nos afastarmos das compreensões dicotomizantes, naturalizantes, que advogam em prol da meritocracia, tão presente na nossa realidade educacional. Esta é a condição metodológica de entender e superar as dicotomias objetividade-subjetividade, social-individual, pensamento-linguagem, afeto-cognição etc., compreendendo que, na realidade concreta, existem relações que não são de identidade, nem de oposição irreconciliável, mas contraditórias. Deste modo, podemos pensar, com Vygotski¹³, que o humano "é quase social" e que nos cabe buscar a "gênese social do individual". Podemos, assim, em nossas pesquisas, analisar os participantes não como um reflexo passivo das condições sociais, mas um ser ativo, agente, como aquele que, mediado por uma subjetividade dialeticamente constituída pelas e nas relações sociais, é capaz de transformar as condições materiais.

Tal movimento alude à categoria **mediação**, que nos permite compreender as relações em que os indivíduos, ao serem afetados pela realidade social, não o são de modo imediato. As determinações sociais,

que nada mais são do que produtos humanos, devem ser entendidas como elementos da materialidade que se tornam, no processo de constituição do humano (objetivação-subjetivação), elementos essenciais do ser, configuradas criativamente por ele. Assim, no encontro com o indivíduo, a realidade do mundo social é mediada pela subjetividade histórica. Nos referimos a um tipo específico de relação de mediação: a relação dialética, em que os polos são diferentes, não mantêm uma relação de identidade, mas ao mesmo tempo se constituem mutuamente.

Para entendermos este movimento constitutivo do humano, de modo crítico, superando a dicotomia subjetividade-objetividade, compreendendo-as como pares dialéticos, outras categorias devem ser agregadas, como **historicidade**. Esta categoria nos permite abandonar como questão central "O que é a realidade", substituindo-a por "Como ela se transformou?", "Como se desenvolveu?" (Aguiar & Machado, 2016).

Vygotski, nos manuscritos de 1929, faz um alerta para a importância e o cuidado necessários para se trabalhar com a categoria historicidade. Ele afirma que não podemos nos deter na compreensão da cronologia dos fatos para o entendimento dos indivíduos, que devemos compreender a história como "Dialética geral das coisas". Ainda seguindo o autor, para a compreensão histórica do ser humano, precisamos ter claro que o seu processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, ou seja, contraditoriamente, e sempre em relação à totalidade social. Esta categoria tem a intenção de explicitar que os fenômenos da realidade não se constituem numa simples sucessão cronológica de fatos, num movimento sem rumo, desgovernado. Pelo contrário, trata-se de um movimento determinado por relações de forças, dialeticamente articuladas, que se constituíram no decurso da existência de tal objeto (Lukács, 1979).

Esta categoria, articulada às outras, próprias do MHD, permitiram que Vygotski desenvolvesse sua concepção de desenvolvimento, essencial em nossas pesquisas e intervenções. Para ele é impossível a compreensão de desenvolvimento humano sem a noção de dialeticidade, contradição e historicidade, sendo que o autor deixa clara a sua crítica ao pensamento etapista linear e fragmentado. Vejamos:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças

13 No Brasil, tem sido comum, nos últimos anos, se grafar o nome do autor com i; no entanto, é comum, encontrarmos Vygotski, Vigotski (além de outras variações). A opção da autora e seu grupo de pesquisa é por esta grafia.

convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis, e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue em linha reta. (Vigotski, 2007, pp. 80-81).

A concepção acima crítica, na radicalidade, a visão positivista de ciência e defende a necessidade da explicação dos fenômenos, superando análises meramente descritivas, que não apreendem as transições e suas mediações.

Recuperando o termo meritocracia já mencionado e a necessidade não apenas de que este seja negado, mas que seja explicitada sua falácia, avaliamos que não é difícil sermos seduzidos por ele se não trouxermos para nossa análise a categoria **totalidade** – sempre articulada às outras. A categoria totalidade, cumprindo seu papel de categoria, de ser uma lente que nos auxilia a apreender a realidade para além da sua aparência, nos alerta que o ponto de vista da totalidade é negar que a realidade seja estática, fixa, mas movimento constante, e que as partes se movimentam por contradição e se constituem formando novas partes que alteram o todo; que não podemos analisar um fato, um sujeito, descolado da totalidade social que dialética e historicamente o constitui. É importante lembrar que não existe uma totalidade absoluta, estática. Como afirma Luckács (2013), “**Totalidade é complexo de complexos**”. Assim, em nossas pesquisas com professores, a análise deve se dar à luz da totalidade possível de ser apreendida no momento: características da escola, projeto político pedagógico, políticas públicas para educação, condições sociais e econômicas etc., lembrando que, a todo momento, novos elementos surgem nessa totalidade, ao mesmo tempo em que gestam novas partes.

Considerando tais colocações, reiteramos a necessidade de explicitarmos e explicarmos a realidade se quisermos compreendê-la. Não sem motivo, lembramos da conhecida afirmação de Vigotski (1930/2000, p. 83), parafraseando Marx: “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Se fosse assim, ressalta o autor, “toda ciência seria supérflua”. Mas como efetivar nossas pesquisas? Por onde começar o processo de apreensão do sujeito?

Nosso ponto de partida são as “significações” (Aguiar et al., 2020, 2021) produzidas pelos sujeitos, aqui entendidas como a articulação entre sentidos e significados, sendo nossa meta a apreensão do processo de constituição das significações e ressignificações. Lembramos aqui, baseados nas categorias do MHD e dos ensinamentos de Vigotski (1930/2000), que nos cabe analisar processos e não produtos.

O fato de não tratarmos o indivíduo de modo dicotomizado, fragmentado, nos leva a buscar formas de apreendê-lo na sua totalidade, historicidade e unicidade. Assim, consideramos impossível iniciar o processo analítico sem o entendimento de que todas as suas expressões são individuais e sociais ao mesmo tempo, que todas revelam sua singularidade e historicidade constituídas mutuamente.

Com este entendimento partimos das falas dos sujeitos, entendidas como significações; como objetivações que contêm os significados sociais como elementos constitutivos e, ao mesmo tempo, as idiosincrasias, afetos, elementos individuais próprios de cada indivíduo. Tais elementos coexistem e se constituem mutuamente, sem perder suas identidades, ou seja, configuram uma unidade de contrários.

Ainda que não seja o mote deste artigo (trataremos em outro artigo nesta mesma edição), destacamos que a forma de pesquisar coerente com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados denomina-se Pesquisa-Trans-Formação, tendo por procedimento analítico os Núcleos de Significações.

PCCol – Critical Collaborative Research

It is important to begin by mentioning that, in Brazil, the critical collaborative approach to research was first discussed by Magalhães (1990/2006) who has been investigating this methodology for over thirty years, usually as part of projects in the field of educators’ education. This can be confirmed by looking at the vast amount of published texts about this topic, both alone (Magalhães, 1998, 2007, 2018) and with colleagues and followers (Celani & Magalhães, 2005; Magalhães & Liberali, 2004; Magalhães & Fidalgo, 2010, 2019; Magalhães, Ninin & Lessa, 2014; Ninin & Magalhães, 2017; Jones & Magalhães, 2020, to quote but a few). Many professionals who, today work with the complexities of what we have come to know as PCCol (from the Portuguese, *Pesquisa Crítica de Colaboração*, or Critical Research of Collaboration, in a

word-for-word translation), have initially worked with Magalhães, as colleagues, collaborators, supervisees, or in all of these positions at some stage in their professional lives. Many are Critical Applied Linguists, which means that they work with language matters (taking language as object and instrument), and analyze them in terms of their scope for organizing critical reasoning, which Magalhães and Fidalgo (2010, p. 329) have defined as a critical-reflective-thought-organizing type of language (CReThOTLa) – whose word choice clearly shows that our bases to think this linguistic instrument is Freire (1970, 1992, 1996) and Vygotsky¹⁴ (1924-1934). The former is followed here due to the notion of critical reflection as means to transforming society; the latter due to the idea that language organizes thought throughout our existence (Vygotsky, 1934/2009). The CReThOTLa is the first of four concepts that I will further discuss in this paper.

Most of PCCol's works are carried out in teacher education environments in which participants are either learning what kind of language this CReThOTLa is, or are mastering its use. Having – in most cases – been educated in transmissive undergraduate programs throughout the country, they often have the belief that it is the university's job to think of theories that should solve practical problems, and it is the school teachers' job to put these theories into practice (the classical *thinker* versus *doer* dichotomic view on professional development and research paradigm).

In order to try to move past this view, PCCol focuses on (linguistic) actions in the school, research, university environments (the social settings *per se*), probing into the words with a view to requesting for clarification or expansion (Ninin, 2018) in such ways that everyone can feel respected, heard whilst experiencing moments of sense-meaning resignification – which, in turn, promotes a locus where everyone can and probably will undergo some kind of critically-reflective-based transformation, and should promote *loci* of transformation for the others, through inter-agency engagements (Magalhães et aliae, 2021), speaking at any time, and knowing that the listeners are maintaining a responsive attitude. In Russian, one might refer to this as *слушать* rather than *слышать*.

14 As discussed in a previous footnote, this author's name has received different spelling patterns in Brazil – especially in Portuguese. In the English version of our texts, we maintain the English spelling, i.e., Vygotsky.

Here, we have another important term, i.e., responsive attitude, which results from attentive listening. This is a concept based on Voloshinov (1929/2017), which the research groups working with PCCol¹⁵ understand as listening in order to really make sense of what is being said, and collaboratively use it in the meaning/knowledge construction process. It is different from (and even the opposite of) simply hearing or listening with a view to waiting for the other's turn to finish in order to take the turn and speak (in a movement that resembles a competition for the floor, a competition to prove who has the best answer, the strongest speech. This does not foster collaboration). PCCol is also against the notion that those in the University Academic World are the sole producers of knowledge that they then transmit to those in the School Academic World. As Freire stated time and time again in his work, people hold different 'knowledges'. One is not better than the other, and together, both can bring about the change that is needed and desired in a given community.

With this view in mind, we clarify that responsive listening requires full attention and probing into words (i.e., asking questions about what is said) in order to better clarify what is not yet clear. Thus, it leads to the co-construction of signification and knowledge production. We stay as far away as possible from the idea that one person (the teacher, the teacher educator, for example) should bring a readymade concept that will be used by the entire group because this often leads to parroting rather than knowledge production. As such, it cannot lead to the transformation of practices either – and this is the ultimate goal that we chase in PCCol. I will not say much more about the importance of language in the PCCol framework,

15 Though, I understand that there are many groups nowadays working with PCCol in Brazil – and even groups that have been following some sort of PCCol variation abroad –, I refer here mainly to three groups (the first, coordinated by Maria Cecilia Camargo Magalhães and Fernanda Coelho Liberali at PUC-SP; the second, coordinated by Angela B. C. T. Lessa and Sueli S. Fidalgo – at PUC-SP and UNIFESP – and the third, coordinated by Sueli S. Fidalgo and Maria de Fátima Carvalho – at UNIFESP), because these are the groups that I follow more closely and with which I am somehow involved. All three are accredited by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and by the Universities where their coordinators work. The first is called LACE - Language in Activity of the School Context –, the second is ILCAE – Linguist Inclusion in Settings of Educational Activities – and the third is ISEF – Social and Educational Inclusion and Teacher Education.

as Fidalgo and Magalhães's paper in this special issue focuses mostly on this aspect of the methodology, and does so by bringing examples from the course taught – i.e., examples of interactions and how knowledge is co-constructed within these.

Transformation of practices is the third concept that *PCColers* use – actually, it is what they pursue. When explaining the dialectical law of transformation of quantity into quality, Konder (1981/2014, p. 38) states that,

The transformation of the whole is only actually carried out after an accumulation of changes in the parts that compose it. Sector, quantitative changes occur, and then there is a critical moment that points to the qualitative transformation of the totality.

The whole is therefore transformed when each of its components has been transformed as well – (and a “vice-versa “ can apply here). *PCColers* look at this idea in more than one level – as does Konder (1981/2014, p.38),

(...) the transformation of the whole is more complicated than the transformation of each element that composes it. And we must also highlight something else: Each totality has its own way of changing; transformation conditions vary depending on the characteristics of the totality and of the specific process.

When I state that Konder's view is similar to that of researchers working with *PCCol*, it is because the latter also see levels of possibilities of transformation. The idea is that the totality would change, i.e., the entire school, all the participants in an investigation/educator education setting (including the researchers themselves). However, it does not happen all at once, for all the participants – especially because each participant is a changeable unit, undergoing their own processes of development that will, at the same time, promote transformations on others (by means of questions and other types of interventions (Ninin, 2018)), and therefore, on the whole. There are changes within changes, and these ultimately transform the whole.

At the specific, individual level, transformation seems to follow steps such as the following for most people:

(1) They firstly, reject what they hear and see because they often think that *‘It is precisely what they have been doing for many years – i.e., there is nothing new*

–.’ This mostly happens when a researcher enters the school with a project to be developed there. It is not so common when the project was designed with all the members of the community, which will also carry it out, participating on every step of the way. Still, it is a possible stage seen in the transformation process, especially because some researchers are pressed by time constraints that will not allow for the project to be co-designed by all members of the researched community.

(2) Then, participants begin to understand the difference or the benefits of the new process/ideas/project proposed by the group of colleagues with(out) researchers – which are often actually outsiders, working their way through the paths of acceptance in the school environment. And because the method requires that researchers (when outsiders) firstly try to understand the needs of the community (the other participants), by what Freire (1970) called an immersion in reality, most people eventually feel comfortable to voice their expectations, their fears, and propose themes for discussion, etc. As participants begin to understand, they also begin to repeat concepts in their speeches, which seems to be a way of checking if they have really understood these new meanings that are being constructed.

(3) Here, each of them, at their own pace, seems to have internalized the ideas produced by the group – and is, at this point in time, and agent of change (Magalhães *et al.*, 2021) as well; i.e., they are collaborating with the individual changes of colleagues, are actively engaged in their own changing process, and this is becoming very evident in the community – i.e. the totality is changing – in theory, in the way participants speak. However, not everyone can already implement the changes that they advocate for. So, practice may not have (fully) changed yet.

An example of this is the following: in the classroom, teacher A's actions (lesson plans, lesson deliveries, the way they deal with students' mistakes, assessment forms) may still be the same as before, showing their strong foundation on transmissive teaching approaches, which Freire referred to with the banking metaphor (1970), even though this very teacher may be quite eloquent in defending more inclusive, collaborative, agentive, democratic and decolonizing classroom practices. In other words, a participant speaks very fluently of aspects and benefits of the new ideas

constructed by the group through the collaborative dialectical process that organizes PCCol, but no change is yet seen in their individual practice *per se*, mainly because this person has not totally internalized the transformation that they now support.

(4) Eventually, the project's participants will see that unit-totalities are changing, and so is the entire community or system (the school, for example). However, this totality is not very often seen in Master's or even Doctorate's projects due to the time constraints – which, in Brazil is of two and four years respectively. It is much more common in long-term projects and partnerships between members of the group (for example, in school support groups, in school-university jointly designed projects).

Due to the scope and constraints of a paper such as this one, it is not possible to discuss all the concepts that compose the PCCol methodology especially considering that it is such a complex research and educator's education methodology. So, some selections have to be made. And I have selected to close my part in this paper with the *Reflective Cycle* (Smyth, 1992) – which is a very important instrument that enables responsive listening, the use and development of the critical-reflective-thought-organizing type of language, and therefore, will allow for transformation to take place – being actually an instrument that allows us to see in which of the above mentioned stages each participant is. Smyth argues that there are four stages to the reflective cycle: *Describing, Informing, Confronting and Reconstructing* – and we must emphasize that, precisely because it is envisaged in a dialectical perspective, the cycle is not linear, i.e. participants are not expected (actually should not) follow from one stage to the next – but move *to* and *fro*, reacting responsively to each other's questions and answers (responsive listening).

Smyth (1992, p. 296) argues that:

The rationale [behind the describing stage] is that if teachers¹⁶ can create a text that comprises the elements of their teaching as a prelude to problematizing it, then there is a likelihood that they will have the basis upon which to engage in dialogue with one another so as to see how their consciousness was formed and how it might be changed.

16 Smyth's cycle was primarily thought for the work with/of teachers, but we have since used it with other professionals and even children and their parents, though most of our participants are in the teaching area.

Liberali (2008) explains that the language that is most common in the description phase is one that aims at discovering what the person does, through the analyses of facts that occur. This, however, should not include judgements, i.e., analyzing the context and the actions takes place through the concrete description of the action with a view to seeing what underlies them. Some common linguistic tools used here are questions that ask for exemplification and expansion (Ninin, 2018). The latter includes action verbs – *how did you explain X; what were the students' tasks* – as well as contextual elements – *how many students were there in the class? How were they seated? How old are they?*

Smyth (1992, p. 297) also says that:

By whatever term we choose to describe them, when teachers engage in the activity of analyzing descriptions of their teaching in order to make a series of "it looks as if..." statements, then they are really recapturing the pedagogical principles of what it is they do.

Recapturing, retrieving or understanding the pedagogical principles of what it is that we do is what *Informing* – the second phase – is all about. And this can be fulfilled when the group revisits the *Describing* phase with a view to understanding what kind of theories participants have constructed throughout their lives (and follow either consciously or not), i.e., with a view to understanding how these theories influence the way they act. According to Liberali (2008) in this stage we seek to discover what the meanings of our actions are. We could say that we aim at discovering where these actions are rooted.

As for the third stage, Smyth (1992, p. 299) argues that:

Theorizing and describing one's practice is one thing, but being able to subject those theories to a form of interrogation and questioning that establishes something about their legitimacy and legacy is altogether another matter. Yet, if we are to be clear about what it is that we do as educators and why we do it, then it is imperative that we move to this stage. Above all, we need to regard the views we hold about teaching not as idiosyncratic preferences, but rather as the product of deeply entrenched cultural norms of which we may not even be aware.

The *interrogation and questioning* to which we subject our practices in this phase aim at finding out if the practices actually allow for the students that

we have before us to be the critical citizens that we had in mind when we planned the course, the lesson. What are the effects on the others before us, and on ourselves as well?

The fourth stage may be an almost natural consequence of all the others (though there is no linearity in the four stages, as I have stated previously). As the group moves forwards and backwards between each phase, they begin to think of different ways of action. To Smyth (1992, p. 299-300),

Being able to locate oneself both personally and professionally in history so as to understand the forces that have come to determine one's existence is the hallmark of a teacher who has been able to harness the reflective process so as to begin to act on the world in a way that amounts to changing it. This amounts to being able to see teaching realities not as immutable givens but as realities defined by others and as essentially contestable.

By following this path, this frame, PCCol aims at identifying the contradictions that cannot be captured simply by taking part in a meeting without a clear focus on the language that is constituting each step of the meeting's organization – and the many layers of this language. As Konder (1981/2014, p. 43) puts it,

In order to recognize the totalities in which the reality is actually bound (...) the dialectical thought is forced to a patient work: it is forced to gradually identify, at great effort, the concrete contradictions and the specific mediations that constitute the "tissue" of each totality, what actually brings each totality to life.

Por restrições de espaço, o enfoque desta seção do presente artigo não poderá tratar de todas as nuances que constituem a PCCol. No entanto, outro texto neste mesmo volume, escrito por Fidalgo e Magalhães, traz outros aspectos importantes, podendo, portanto, esclarecer um pouco mais sobre a metodologia e os procedimentos adotados, além de suas bases teóricas. Em seguida, trataremos dos pontos em comum entre as três metodologias discutidas nesse artigo e, posteriormente, de algumas das diferenças que identificamos.

Convergences

Social transformation as the horizon of research

A starting point common to all three approaches is that they see research as a process of transformation of the social world, carried out by the actors in the field, including researchers and other participants. The means by which we provoke transformation may be different, but the three approaches do not hesitate to create situations that 'destabilise', that call into question, generate conflicts, 'conflictual cooperation', and this with an intentionality, a direction, an emancipating perspective. In terms of Activity Clinics, the aim is to expand the power of acting of the professionals. PCCol does the same by organizing a locus in which participants are the very agents of change, probing into each other's words, thus working collaboratively, and taking charge of the speeches, the projects, the movements, the transformation itself. Transformation Research seeks to provoke movements of re-signification that ultimately aim at political and human emancipation of the participants. As one can see, the three investigation methodologies focus on very similar – almost identical ideals of change generated by non-vertical or dictated, or even top-down knowledge construction. Much to the contrary, they all seek to work **with** the communities where the research is conducted, and not **on or for** these communities.

This starting point has many consequences. For example, the theoretical frameworks we mobilise emphasise the *historicity* of social practices: they are analysed as the dynamic product of human beings' action (or activities...) in institutions. This approach to their historical reality opens up perspectives for analysis and transformation. What has been, and what could be, are part of the analysis in the same way as what is. What is, what has been and what could be, are fluid realities, with a certain plasticity, and several internal possibilities of development. Contradictions are at the heart of the development process of systems, and the role of research teams is to identify these contradictions with the actors in the field in order to increase consciousness and outline alternative representations and actions.

Furthermore, the complexity of our objective (i.e., relying on collaborative research to co-transform social practices) implies the development of specific methodologies that are anchored in an articulated

research method and strong concepts. In our experience, it is useful to have a strong conceptual structure, developed throughout our interventions, to be able to carry out this double task of social transformation and knowledge building.

Finally, this horizon of social transformation means that the research we carry out has a dual dimension of action and knowledge building: it is simultaneously about understanding the world and transforming it. This approach, in which the perspective of action and the perspective of knowledge construction are closely intertwined, is original in the academic world, which is often still dominated by a positivist ideal of neutrality and detachment camouflaged as an ideal of objectivity. This notion of objectivity is reworked in our three approaches, since we refuse the dichotomy between subjectivity and objectivity, on the basis of our dialectical and historical approach to social realities, as well as to the psyche, as dynamic and in perpetual transformation. The brief introductions in this editorial to these three critical and collaborative approaches allow us to understand how these two fundamental movements (of transformative action and knowledge construction) are articulated and mutually nourished. In all three approaches, precise analyses work on the current ways of doing and saying of the professionals and with them, based on their detailed documentation and then their close discussion in groups, makes it possible to identify and then critically evaluate, on an individual, collective and finally institutional bases, the tensions, conflicts, contradictions or controversies, of which these ways of doing and saying are the visible trace. Contradictions/conflicts/dilemmas cross both the material activity and the professional languages (which are, in a way, also materiality, especially when we work with educators).

Of course, experience teaches us that the desired transformations are often modest, and begin with transforming the usual ways of feeling, thinking and acting in a professional environment, using the research process. The researchers are in an instrumental position, in which their work hopefully contributes to the development of the professionals' activities. The critical approach here involves an awareness of the issues and possibilities that run through each of us and inhabit our daily lives. The research process is thus a mutual learning process, where both researchers and professionals are affected by what is jointly discovered in the ordinary details of the activity.

In this transformative perspective, transdisciplinary collaboration is also central to all three approaches. Since the transformation of activity, at the personal, collective and institutional levels, is an important goal of the research, and since this transformation is in the hands of professionals and institutions, the construction of specific relations with the actors of these institutions is indispensable. In all three approaches, the research responds to a request, or "demand" from the field (which can be jointly discussed, i.e, the researcher may approach the field with an idea of the need that the community has, and discuss this with the other participants, thus collaboratively fine-tuning the project). A few examples are seen in this special issue of the journal. This is the case of Carvalho's and Liberali et alii papers (using PCCol); Magalhães and Aguiar' work (using Transformation Research) and Vergara & Koetzer's paper (using Activity Clinics). This approach to transdisciplinary collaboration is aligned with a certain **research ethics**, in which we seek to construct a joint object of investigation between researchers and professionals, so that the research is mutually beneficial. The construction of this joint object of investigation takes time. Co-analysis takes time, as collaboration also takes place in data co-analysis with the professionals. While the researchers provide analytical tools and propose a selection of data and a view of the latter, particularly through their interpretations, the data, analyses and interpretations themselves are subject to critical reflection and improvement by the professionals, who can and do, in many cases, carry out their own investigations. After all, it is critical reasoning that is being pursued and critical reasoning is the main ingredient for the kind of study that we carry out. There is a back-and-forth movement in the analysis and interpretation of data between professionals and researchers. The professionals are also involved in the reporting of the research in their professional environment and in scientific publications when they wish. In the patient construction of the project, the data, the interpretation and the instruments for reporting the research, everyone learns. We might highlight that the process of collaborative and critical research itself brings as much (perhaps more) to everyone as does the final report – in a paper, a thesis, a presentation. This commitment to a transdisciplinary collaborative approach reflects an ideal of research and a vision of

knowledge that integrates everyday, empirical, experiential, professional knowledge into the construction of more theoretical knowledge, and vice versa.

Taking language as an object and as an instrument for social transformation

Language, as used by professionals in their daily activities, and dialogue, staged in our research approaches, are at the heart of our reflections. Our theoretical and methodological choices lead us to think of language in its social and historical constitution, beyond the ideologies inscribed in the discourses of a professional field (that of teachers or school principals, for example). The language used can capture and reflect contradictions regarding the reality. Therefore, listening carefully to speeches is an entry point into a deeper understanding of the reality. At the same time, dialogues (in the frame offered by the research process) may serve as instruments of transformation of one's own senses – i.e., understandings, thoughts and possibly actions. For this reason, the emphasis on the analysis of language in our approaches requires making links – or working along the boarder with different disciplinary fields: psychology and pedagogy, on the one hand, socio and applied linguistics on the other are probably the most common examples. Coming from different backgrounds, we maintain different relations with these disciplinary fields. In Activity Clinics, researchers turn towards linguistics, especially Bakhtinian dialogism or pragmatics, to find resources to analyze the collected data and understand some psychological movements of actual, potential or prevented development. The same applies to PCCol, Bakhtin and the Circle being one of the main linguistic frameworks in the the group's field of education and knowledge production – i.e., Applied Linguistics. Language, as stated in the PCCol section of this very paper, is the most important pursued focus. There is no collaboration, no identification of contradiction, no conflict, no negotiation and therefore, no change if not through language. Language is the object of analyses, and also the instrument by which actions (linguistic actions) are analyzed. In Trans-formation, the object of analyses is subjectivity – at the same time, a unique, singular and historical dimension. However, in order for this dimension to be apprehended, researchers look at signification, i.e., language is the path taken in order to understand the studied reality. In all cases,

language is not analyzed independently from the social or material situation. Language is historically situated, and its analyses ought to follow a historical perspective. It is analyzed as a human product (i.e., a social, cultural and historical product). In order to do so, we resort to the notion of units of opposites, category that was discussed by Vygotsky, from his study of Marx's writings. This category allows us to understand that language expresses, at the same time, the uniqueness of subjects and the social reality, with all the contradictions that these may exhibit. Just as social reality, language too constitutes the human beings and is constituted by them. Perhaps Vygotsky's words can better clarify this notion:

In our opinion the right course to follow is to use the other type of analysis, which may be called analysis into units. By unit we mean a product of analysis which, unlike elements, retains all the basic properties of the whole and which cannot be further divided without losing them. ... [the living cell] What is the basic unit of verbal thought ?... word meaning. ... The conception of word meaning as a unit of both generalising thought and social interchange is of incalculable value for the study of language and thought (Vygotsky, 1934, *apud* Blunden, 1997).

Therefore, we understand that the conception of word meaning as a unit is of incalculable value for the study of the constitution of human beings – and for their pursuit of individual-social transformation, development, growth. Still, it is an area that requires a lot of thought and investigation since, as Vygotsky (1934, p. 249-250) puts it:

When we attempt to realize this goal [the understanding of the relationship between thought and language in the development of consciousness], a grand and extraordinarily complex picture emerges before us, a picture that surpasses in subtlety the architectonics of researchers' richest expressions. In the words of Tolstoy (1903, p.103), "the relationship of word to thought and the formation of new concepts is the most complex, mysterious, and delicate process of the spirit."

References

- Aguiar, W. M. J., Penteado, M. E., & Alfredo, R. (2020). Totality, historicity, mediation and contradiction: Essential categories for the analytic movement in research in Education. In: Tanzi Neto, A., Liberali, F. C., & Dafermos, M. (eds). *Revisiting Vygotsky for Social Change*. New York, Berlin, Warsaw: Peter Lang.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, 26(2), 222-247.
- Aguiar, W. M. J., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*. 51, 1-16. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- Blunden, A. *Vygotsky and the dialectical method*. 1997. Recuperado de: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/vygotsk1.htm> em novembro de 2022.
- Celani, M. A. A., Magalhães, M. C. C. (2005). Reflective sessions: a tool for teacher development. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 5(1), 135-160.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif. Controverses*. Erès.
- Clot, Y., Bonnefond, J. Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.
- Fidalgo, S. S.; Magalhães, M. C. C.; Pinheiro, L. M. (2020a). A discussion about the development of higher mental functions in Brazilian schools: a portrait of excluding inclusion. *Cultural-historical psychology*, 16(3), 87-96.
- Fidalgo, S. S.; Carvalho, M. P. (2020b). Formação de professores de inglês para inclusão de alunos com necessidades intelectuais específicas. *Anais do XXXV ENANPOL- Letras ao Norte: Linguagens e Pós-Graduação em chão vermelho*. Londrina: ANPOL.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Guérin, F., Laville, A., & Daniellou, F. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Editions de l'ANACT.
- Jones, P. E., & Magalhães, M. C. C. (2020). Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation. *DELTA*. 36, 1-21.
- Konder, L. (2014). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense. 85p. Trabalho original publicado em 1981.
- Lahy, J. M., & Pacaud, S. (1947). Analyse psychologique du travail des mécaniciens et des chauffeurs de locomotive. *Le Travail Humain*, 1-28.
- Leplat, J. (1993). L'analyse psychologique du travail: quelques jalons historiques. *Le travail humain*, 115-131.
- Liberali, F. C. (2008). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Magalhães, M. C. C. (2006). *A Study of teacher-researcher collaboration on Chapter One Reading Instruction*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute & State University, USA: College of Education. Original work published in 1990.
- Magalhães, M. C. C. (1998). Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. *The ESPecialist*. São Paulo: PUC-SP.
- Magalhães, M. C. C., & Liberali, F. C. (2004). O interacionismo sociodiscursivo em pesquisa com formação de educadores. *Rio Grande do Sul, Unisinos: Calidoscópio*, 2(2), 105-112.
- Magalhães, M. C. C. (2006). Reflective Sessions: a Tool for Teachers to Critically Comprehend Classroom Actions. In S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (orgs). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.
- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2010). Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10, 773-797.
- Magalhães, M. C. C. (2018). A formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 22, 21-37.

- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *DELTA*, 35(3), 1-19.
- Magalhães, M. C. C., Ninin, M. O. G., & Lessa, A. C. T. (2014). A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? *Bakhtiniana*, São Paulo, 9(1), 129-147, jan./jul. Recuperado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329>
- Magalhães, M. C. C., Ninin, M. O. G. & Carrijo, V. L. S. (2021). Colaboração crítica na formação superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas. In: Tanzi Neto, A. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 121-148.
- Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S., Carrijo, V. L. S., & Carvalho, M. P. de. (2022). Inclusão viável-transformadora: diversos meios de agência por um adolescente com necessidades educacionais intelectuais específicas (NEIE) e suas educadoras. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 38(1). <https://doi.org/10.1590/1678-460x202257174>.
- Ninin, M. O. G. (2018). *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1, 13-15.
- Ninin, M. O. G., & Magalhães, M. C. C. (2017). A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *Alfa: Revista De Linguística*, 61, 625-652.
- Ombredane, A., & Faverge, J. (1955). *L'analyse du travail*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Pacaud, S. (1949). Recherches sur le travail des téléphonistes: étude psychologique d'un métier. *Le travail humain*, 46-65.
- Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie* (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).
- Smyth, J. (1992). Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2).
- Voloshinov, V. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora 34. 376p. Trabalho original publicado em 1929.
- Vygotski, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé. Texte original publié dans 1927.
- Vygotski, L. (2017). *Conscience, inconscient, émotions* (textes choisis par Y. Clot). La Dispute, Paris.
- Vygotskij, L. S. (2021). *Imagination. Textes choisis*. Original work published in 1930.
- Vygotski, L. S. (2000). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1930.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1934.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thought and word. In. *The collected works of L. S. Vygotsky*, volume 1, Edited by Rieber, R. & A. Carton. New York and London: Plenum Press. Original work published in 1934.
- Wisner, A. (1962). Un exemple de laboratoire industriel: les études physiologiques à la régie Renault. *Le travail humain*, 309-326.
- Wisner, A. (1985). *Quand voyagent les usines. Essai d'anthropotechnologie*. Paris, Editions Syros.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail humain*, 229-254.

Recebido em: 25 Mar. 2022

Aprovado em: 17 Fev. 2023

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CRÍTICA MARXISTA NA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães¹; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²; <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Resumo

Este artigo, de caráter metodológico, pretende expor a perspectiva que deu base à pesquisa desenvolvida na tese “Dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação”, que compõe o rol de pesquisas críticas que têm sido realizadas pelo GADS (Grupo Atividade Docente e Subjetividade) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e busca enfatizar a crítica marxista como princípio necessário à pesquisa que se propõe transformadora e crítica. Descreve-se o caminho da Pesquisa-Trans-Formação, que se fundamenta no método materialista histórico-dialético e na abordagem categorial, considerando que a presença da crítica, em especial a crítica de base marxista, é imprescindível à criação de estratégias de produção de informação e de conhecimento da pesquisa. Destacou-se, neste artigo, a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade e a perspectiva da Incompletude Crítica no movimento da Pesquisa-Trans-Formação, assim como as estratégias criadas no processo da pesquisa que mais tiveram impacto para o movimento crítico de pesquisar-formar-transformar.

Palavras-chave: Pesquisa-Trans-Formação; Crítica marxista; Dimensão subjetiva da realidade; Materialismo histórico-dialético; Psicologia sócio-histórica.

Trans-Formation Research and marxist critical in information and knowledge production

Abstract

This article, of a methodological nature, intends to expose the methodological perspective of the research developed in the thesis “Subjective dimension of school inclusion processes in the Trans-Formation Research movement”, which composes the list of critical research that has been carried out by GADS (Group Teaching Activity and Subjectivity) of the Pontifical Catholic University of São Paulo and seeks to emphasize Marxist criticism as a necessary principle to any research that proposes transformative and critical. The path of Trans-Formation Research is described, which is based on the historical-dialectical materialist method and category approach, considering that the presence of criticism, especially marxist-based criticism, is essential to creation of strategies for the research information and knowledge production. This article highlighted the category Subjective Dimension of Reality and the perspective of Critical Incompleteness in the Trans-Formation Research movement, as well as the strategies created in the research process that most impacted the critical movement of research-form-transform.

Keywords: Trans-Formation Research; Marxist Criticism; Subjective Dimension of Reality; Historical-dialectical Materialism; Socio-historical Psychology.

Investigación-Trans-Formación y la crítica marxista em la producción de información y conocimiento

Resumen

Este artículo, de naturaleza metodológica, pretende exponer la perspectiva que dio base a la investigación desarrollada en la tesis “Dimensión subjetiva de los procesos de inclusión escolar en el movimiento de Investigación- Trans-Formación” que compone la lista de investigaciones críticas que ha sido realizadas por GADS (Grupo de Actividad Docente y

1 Universidade de Taubaté – Taubaté – SP – Brasil; lucianam11@hotmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; iajunqueira@uol.com.br

Subjetividad) de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y busca enfatizar la crítica marxista como principio necesario para cualquier investigación que se propone transformadora y crítica. Considera, describiendo el camino de la Investigación-Trans-Formación que tiene lugar con el método materialista histórico-dialéctico y con el enfoque de categorías, considerando que la presencia de la crítica, especialmente la crítica marxista, es esencial para la creación de estrategias para la producción de información y conocimiento de la investigación. Este artículo destacó la categoría Dimensión Subjetiva de la Realidad y la perspectiva de la Incompletitud Crítica en el movimiento de Investigación Trans-Formación, así como las estrategias creadas en el proceso de investigación que más tuvieron un impacto en el movimiento crítico de investigación-forma-transformación.

Palabras clave: Investigación-Trans-Formación; Crítica Marxista; Dimensión Subjetiva de la Realidad; Materialismo Histórico-dialéctico; Psicología Socio-histórica.

O processo autogestionário de conscientização

Como resultado de um processo histórico de auto-criação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades.

(Manacorda)

Este artigo tem como referência a pesquisa crítica marxista desenvolvida na tese “Dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação”, que compõe o rol de pesquisas críticas que têm sido realizadas pelo GADS (Grupo Atividade Docente e Subjetividade) da PUC-SP e tem a intenção de enfatizar a crítica marxista como princípio necessário à pesquisa que se propõe transformadora e crítica. Consideramos que a presença de uma abordagem categorial de base marxista e das perspectivas críticas, do planejamento da pesquisa às considerações finais, é necessária para a consecução deste intento. Diante disso, destacaremos a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade e a perspectiva da Incompletude Crítica no movimento da Pesquisa-Trans-Formação e, em seguida, as estratégias didático-pedagógicas criadas no processo da pesquisa para a produção de informações e de conhecimento.

Quando nos referimos à pesquisa crítica marxista é necessário que fique explícito que esta necessariamente se desenvolve sob múltiplas perspectivas categoriais que lhe conferem movimento e coerência frente à materialidade pesquisada. Totalidade, contradição, luta de classes e emancipação política e humana, dentre muitas outras, são categorias teórico-metodológicas consoantes ao método materialista histórico-dialéctico, que possibilitam que se trabalhe, em todas as instâncias

que a realidade da pesquisa exigir, sob a perspectiva autogestionária, sempre considerando as determinações que a constituem. O que isso quer dizer?

Perspectiva autogestionária é uma perspectiva revolucionária marxista que nasce da perspectiva de Karl Marx (1871/2011) de que a humanidade irá superar autogestionariamente a sociedade capitalista e o seu modo de produção, desenvolvendo o autogoverno dos produtores, uma sociedade gerida por conselhos de trabalhadores em todos os níveis.

Criando instituições autogeridas por meio de sua práxis, a classe operária abre espaços onde as novas formas econômicas podem se realizar. Nesse sentido é inegável a contribuição de Marx para uma maior conscientização da importância da auto-organização dos trabalhadores como meio e fim, visando um projeto socialista (Tragtenberg, 1986/1991, p. 10).

Ainda que a escola seja um espaço da burocracia estatal reprodutora da sociedade capitalista, os trabalhadores, em geral, e os da educação, em particular, têm plenas condições de desenvolver em seu próprio local de trabalho, no movimento do seu labor, um processo diferente de reorganização do seu próprio trabalho, que rompa “o isolamento e crie uma forma coletiva de expressão” (Tragtenberg, 1986/1991, p. 18), possibilitando o desenvolvimento do processo de consciência de classe *para si*³ na perspectiva autogestionária marxista. Daí também, mas não somente,

3 Na concepção marxiana referente à consciência de classe, fala-se em dois tipos: classe *em si*, como classe determinada pelo capitalismo, explorada. Sua luta não ultrapassa os limites determinados pela ideologia do capital. Classe *para si* refere-se a sujeitos auto-determinados, cuja consciência de classe busca romper com as determinações postas e impostas. Transcende, num movimento de autogestão.

o marxismo ser compreendido como “a expressão teórica do movimento revolucionário dos trabalhadores” (Korsch, 1923/2008).

Contudo, isto não significa dizer que no processo de pesquisa crítica marxista se constituirá uma ilha autogestionária que se encarregará da produção da pesquisa em todos os seus meandros, alheia às situações, espaços, posicionamentos que a circundam. Muito pelo contrário: a pesquisa se desenvolverá compartilhando os espaços necessários ao seu desenvolvimento, face às situações e aos posicionamentos presentes na realidade, sejam quais forem, mas sempre na *perspectiva autogestionária marxista*. Isto significa ter mirantes e horizontes que permitam tensionar a realidade estudada como forma de prospectar informações e produzir conhecimentos que estejam enovelados pelas ideologias dominantes gerais e específicas. Em suma, esta é uma condição explicitada no arcabouço teórico-metodológico para se chegar à verdade, à realidade concreta, em meio às estruturas e conjunturas conspurcadas pelas narrativas engendradas pelo mundo capitalista dominante, com seus múltiplos aparelhos ideológicos que formatam toda a sociedade nos moldes que lhe convém. Viana (2018, s/p), ao mesmo tempo nos alerta e nos instiga à luta autogestionária quando diz que é necessário compreender “os limites e as dificuldades de uma autogestão pedagógica” em construção no seio deste universo capitalista opressor. Contudo, não devemos desistir diante dessa realidade “e deixar o campo livre para a pedagogia burocrática, mas avançar e fazer dela um projeto, uma busca constante, teórica e prática”.

Nessa medida, quando há a compreensão de que a gênese da pesquisa crítica marxista submerge inexoravelmente nestas perspectivas marxistas, entendemos que ela é parceira dos processos de transformação social, dos processos que têm como missão desenvolver a consciência crítica, necessária para o desejado desvelamento da realidade, para a rigorosa cientificidade em que as informações e os conhecimentos vão tomando corpo, revelando sentidos, significados, produzindo significações. Quando é realizado um processo de pesquisa crítica marxista, a Pesquisa-Trans-Formação, por exemplo, não é mantido um “distanciamento epistemológico” da realidade, procedimento cultivado no racionalismo descartiano, no positivismo comtista, no mecanicismo, no atomismo, no quantitativismo e outras correntes científicas (e/ou pseudo-científicas) afins que mantêm os pés (e o cérebro) cravados nos

horizontes limitados do século XIX⁴: ao contrário, procura-se provocar, isto sim, um choque, um confronto com a realidade e experimenta-se, mediante um conjunto de estratégias, situações em que as nuances da realidade vão sendo reveladas: às vezes uma a uma, às vezes aos borbotões. Muitas dessas estratégias são utilizadas na Pesquisa-Trans-Formação com o objetivo de instigar os grupos em formação a experimentarem reflexões além das aparências, diferentes do que está impregnado no senso comum, reflexões críticas ao *status quo* que permitam explorar outros mirantes sob diferentes perspectivas, descobrindo e redescobrando práticas educativas interessantes, apropriadas e factíveis que não estavam tão longe de serem operacionalizadas. Nessa medida, a investigação estará sempre operando a “crítica da Crítica crítica”⁵, expondo ao dessecamento a estrutura, a conjuntura e a cotidianidade escolar e tudo aquilo que estas instâncias carregam. Adiante será explicada mais amiúde a Pesquisa-Trans-Formação, sua estrutura e resultados.

A necessária abordagem categorial

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. {...} Pode-se dizer que o concreto – ponto

- 4 Estas correntes fizeram parte dos primeiros passos de constituição e desenvolvimento da ciência moderna. Contudo, sistemas baseados nos limites da razão como descortinadora das leis naturais (racionalismo) ou nas raiais do que pode ser observado (positivismo), leis rígidas que regulam o mundo (mecanicismo), a crença de que pelas partes podemos compreender o todo (atomismo) ou que tudo pode e deve ser quantificado (quantitativismo) (Bock, 2002, pp. 15-16), enfim, perspectivas não críticas de ciência, deveriam ficar distantes no passado como referências históricas, tendo em vista suas retumbantes limitações na prospecção de informações e produção de conhecimento, notadamente quando comparadas com a pesquisa crítica marxista que ora apresentamos.
- 5 “A Sagrada Família” ou “A crítica da Crítica crítica”, é um texto contra Bruno Bauer e seus “consortes”, um livro escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em novembro de 1944. O livro é uma crítica aos jovens hegelianos de esquerda e à sua linha de pensamento que, à época, faziam sucesso nos meios acadêmicos. Eles tinham publicado um texto contendo críticas abstratas e idealistas, às quais Marx e Engels se contrapuseram com sua crítica. O texto, *crítica da Crítica crítica* faz alusão à intenção/ação marxista em reafirmar o compromisso indelével de criticar, durante todo o processo de pesquisa que se propõe crítica e marxista, as ideologias – falsas consciências – que locupletam o discurso dominante da sociedade capitalista.

de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto.

(Dermeval Saviani)

Muitas categorias teórico-metodológicas são fundamentais quando intencionamos desenvolver uma pesquisa crítica marxista. A Pesquisa-Trans-Formação considera que algumas categorias são:

{...} mais centrais, pois utilizadas amiúde, recorrentemente em quase todo o trabalho. São elas: contradição, dimensão subjetiva da realidade, emancipação política e emancipação humana, historicidade, materialidade, mediação, luta de classes, pensamento-palavra, práxis, significações, singularidade-particularidade-universalidade, subjetivação-objetivação, totalidade, trabalho, transformação e zona de desenvolvimento iminente (Magalhães, 2021, p. 163).

Algumas destas categorias podem não ser utilizadas substantivamente em algumas pesquisas do tipo pesquisa-trans-formação, ao passo que outras tantas não listadas podem vir a se incorporar a este rol. Isto será determinado no próprio transcorrer de cada pesquisa e na forma como o pesquisador tratará o fenômeno estudado. Mas o que são, afinal, estas categorias e como utilizá-las?

Podemos entender “categorias” como:

{...} formas advindas da realidade que elaboramos no pensamento para que conheçamos a própria realidade na qual as mesmas categorias estão contidas. Diferem, portanto, dos conceitos, pois, enquanto estes são uma generalização construída socialmente a partir da realidade concreta, as categorias definem as formas de ser da realidade concreta em seu movimento histórico-dialético, ou seja, o ser-no-mundo desta realidade. Dessa forma as categorias nos ajudam a conhecer melhor as características dos próprios conceitos que existem na realidade. Conceitos contêm o social e a história, mas explicam a realidade até certo ponto, pois são generalizações estáticas. Conceitos contêm a história do fenômeno, mas não a historicidade, o movimento! Daí nossa necessidade de abordagens categoriais, as quais, para além de explicações advindas do significado, possam abarcar o movimento e a contradição, as transições históricas pelas quais passam o fenômeno (Magalhães, 2021, pp. 163-164).

A Pesquisa-Trans-Formação, ao orientar-se pelo método materialista histórico-dialético, concebe as categorias dentro do espectro teórico-metodológico, ou seja, utiliza-se das categorias desde o planejamento até as conclusões finais. A função atribuída às categorias, grosso modo, a de superar a superficialidade imediata dos fenômenos e ir para além da aparência, origina-se da concepção metodológica marxista. Muitas das categorias listadas acima vêm sendo desenvolvidas desde Karl Marx (algumas, inclusive, incorporadas e superadas por ele de estudiosos anteriores, como Hegel e Feuerbach, e até da Grécia antiga); outras vão sendo apropriadas e criadas de acordo com os estudos feitos: zona de desenvolvimento iminente, com Vigotski, por exemplo; dimensão subjetiva da realidade, no âmbito da Psicologia Sócio-histórica etc. Não é escopo deste artigo falar de cada uma destas categorias, mas de uma delas, a dimensão subjetiva da realidade, que é central para a Pesquisa-Trans-Formação, pois, da leitura e das lentes desta “dimensão”, ressurtiram todas as informações e os conhecimentos que estruturaram todo o trabalho, do início ao fim.

A dimensão subjetiva da realidade objetiva

{...} uma unidade de contrários que implica movimento e superação; e o que resulta é algo objetivo e subjetivo, ao mesmo tempo. Ou seja, uma realidade na qual a subjetividade ganha objetividade e a objetividade se subjetiva.

(Graça Gonçalves e Odair Furtado)

Pode causar estranheza o fato de, nesta seção, utilizarmos a nomenclatura “dimensão subjetiva da realidade objetiva” em vez de “dimensão subjetiva da realidade” ou, simplesmente, “dimensão subjetiva”. Esta forma, até mesmo redundante, vem justamente para reforçar que esta categoria teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica, em desenvolvimento já há quase quatro décadas a partir dos estudos da professora Silvia Lane⁶, ressurtida do materialismo

6 Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006) é uma das mais importantes teóricas da Psicologia Social. Acreditava na construção de uma ciência psicológica decolonial com compromisso social, de perspectiva crítica marxista, apropriada à realidade latino-americana (que conhecia bem), apoiada em leituras críticas de clássicos e contemporâneos e na pesquisa de campo, crítica e marxista: utilizava o materialismo histórico-dialético, método

histórico-dialético, é fundamental no processo de pesquisa crítica marxista da Pesquisa-Trans-Formação e refere-se à *expressão teórica da realidade* e que, de forma alguma, pode ser associada a variadas construções procedimentais e/ou metodológicas de cunho idealista e/ou dicotômico e/ou positivista ou subjetivista que observamos no meio acadêmico. A dimensão subjetiva da realidade objetiva, como categoria e também como fenômeno da realidade objetiva, se constrói a partir da materialidade da totalidade, no pensamento e na ação das pessoas em face da realidade. E aqui é importante lembrar que, para Marx, a realidade concreta é o que existe, e o que existe é a verdade, e a expressão desta verdade é a teoria. Assim, o que existe é apreendido pela crítica radical da realidade e expresso pela teoria. Este é o trabalho do pesquisador crítico marxista: produzir teoria a partir da crítica da realidade estudada.

Na Pesquisa-Trans-Formação, com efeito, as informações e o conhecimento expressos na teoria surgem da realidade, atuam no movimento mesmo de produção continuada de significações. Daí a importância fundamental da categoria dimensão subjetiva da realidade objetiva para a consecução dos objetivos da pesquisa crítica marxista na sua inexorável missão de desvelamento da realidade, na ímpolita compreensão das questões a que se propôs investigar. A pesquisa crítica marxista contém em sua gênese e em seu processo de constituição de saberes, estratégias de desvelamento da névoa insalubre e capciosa produzida pela ideologia interesseira das classes dominantes – ideologia cavilosa que a tudo distorce e ardilosamente é reproduzida por meio dos aparelhos ideológicos do Estado títere do capitalismo – diuturnamente, incansavelmente, notadamente nas escolas públicas orquestradas pela burocracia estatal (Tragtenberg, 1986/1991).

Para Karl Marx, essa realidade desvelada, experimentada, é expressa no pensamento; para Lev Vigotski, consoante a Marx, este pensamento, construído pela articulação de sentidos e significados frutos da realidade social, se realiza por meio da fala. Embasada em Marx e Vigotski, a dimensão subjetiva da realidade, como fenômeno social, expõe em si este movimento. E como categoria teórico-metodológica nos dá suporte permanente durante todo o processo de prospecção

desenvolvido por Karl Marx, na Psicologia Social, notadamente orientando-se direta e indiretamente pelos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria.

de informações e produção de conhecimentos para a compreensão desta realidade, processo este instigado pelas estratégias estruturadas da/na pesquisa.

Assim, diferentemente das pesquisas realizadas sob a *episteme* burguesa (Viana, 2018), que necessitam do acobertamento do todo ou de parte da realidade para favorecer seus projetos de manutenção do *status quo*, impedir o processo de conscientização para si, negar a luta de classes, negar o capital (como relação e contradição), negar a presença manipuladora do Estado (como aparelho burocrático-ideológico a serviço do modo de produção capitalista) etc., a Pesquisa-Trans-Formação, como pesquisa crítica marxista, acontece sob a *episteme* marxista e seu *modus operandi* se sustenta inteiramente no processo de desnudamento da realidade concreta. Há que se ter uma dedicação constante para manter durante o processo de produção de saberes da pesquisa o rigor necessário a radicalidade revolucionária que a perspectiva marxista exige.

Em épocas não-revolucionárias, torna-se difícil a manutenção de uma teoria que propõe, do início ao fim, um projeto radical e revolucionário. Daí a marginalização do marxismo, que só pode ser uma expressão teórica do movimento revolucionário do proletariado. (Teles, 2021, s/p)

Destarte, não há como ter como proposição uma pesquisa crítica marxista sem propor o desvelamento da realidade, com o absoluto rigor que a “crítica desapiedada do existente”⁷ demanda (Marx, 1844/2010): ir a fundo na descascadura da cebola, camada a camada, apesar das queimantes lágrimas que teimarão em ofuscar sua visão e o impelir para caminhos fáceis, para certezas que aliviarão o medo da realidade desconhecida⁸, mas concretamente distantes do timão da totalidade, das contradições que lhe dão movimento, da miríade multiarticulada de mediações

7 A “Carta de Karl Marx a Arnold Ruge”, de 1843, nos princípios do desenvolvimento do método materialista histórico-dialético, já pressupõe a crítica desapiedada do existente imprescindivelmente radical (pela raiz, avançando além das aparências), na perspectiva proletária da luta de classes, tendo como mirante e horizonte a emancipação humana. O texto pode ser encontrado no apêndice da obra “Sobre a Questão Judaica” (Marx, 1844/2010).

8 “Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, da ausência de certezas. Mas é isso que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram”. Trecho da introdução da obra de Rubem Alves: *Religião e Repressão* (2005). As pedagogias de caráter

e suas múltiplas determinações, do movimento da práxis científica e sob a perspectiva da luta de classes que lhe orienta. A dimensão subjetiva da realidade é a categoria que possibilita a apreensão dessa realidade manifesta nas significações produzidas, a partir desta mesma realidade histórica e dialeticamente confrontada com as subjetividades forjadas até então. De outra forma, ou seja, “na falta de percepção da realidade concreta, a imaginação assume o lugar do concreto e assim se produz uma visão da sociedade comandada mais pela arbitrariedade da concepção pessoal dos pensadores do que pela pesquisa dessa mesma realidade” (Viana, 2007, p. 23): só a pesquisa crítica marxista e as categorias teórico-metodológicas que a iluminam possibilitam o afastamento dessas “arbitrariedades” de idealismos e podem permitir a “percepção da realidade concreta”. Nessa medida, da mesma forma que Lukács (1923/2003, p. 66) define marxismo como “a expressão pensada do próprio processo revolucionário”, a categoria teórico-metodológica dimensão subjetiva da realidade revela a “expressão pensada” de aspectos da realidade que, na perspectiva da pesquisa crítica marxista autogestionária, refere-se também a aspectos do processo revolucionário em movimento na sociedade.

A perspectiva da incompletude crítica

{...} o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

(Paulo Freire)

Toda pesquisa crítica marxista – e aqui afirmamos com segurança – tem que assumir o compromisso de desenvolver nas/os pesquisadoras/es e nos sujeitos da pesquisa, com o maior rigor possível, a perspectiva da incompletude crítica de si e dos outros. O que vem a ser esta perspectiva? A perspectiva da incompletude crítica é o processo de conscientização de que nossa colcha de retalhos dos saberes tem mais buracos do que tecido, ou seja, por mais que estudemos um assunto por anos a fio ou tenhamos uma vasta experiência numa atividade ou área do conhecimento, ou até quando

conservador, reprodutivistas, veneram as certezas e transformam as escolas em gaiolas da educação, onde não há liberdade e o voo nunca acontece...

tratamos obstinadamente de um caso objetivo ocorrido na escola, por exemplo, desconhecemos muito mais do assunto ou da área ou do caso específico sobre os quais nos debruçamos, do que conhecemos: colocando de outra maneira, nunca nos aproximaremos do conhecimento pleno sobre algo e, para passarmos menos frio nos períodos outonais e inverniais das experiências científicas, temos necessariamente que intencionar a atitude da assunção perene da nossa incompletude e da do outro, que não é a mesma da nossa.

Com a consciência que a incompletude do ser e, portanto, de nós todos, é crônica, perene, a perspectiva da “incompletude crítica” nos garante uma situação profícua de aprendizagem e desenvolvimento porque assumidos de nossa incompletude, nos postamos criticamente diante dela e dos saberes que buscamos, independentemente do nível de aprendizado consistente que apreendamos sobre um determinado assunto (Magalhães, 2021, p. 294).

Lançamos mão, então, a todo o momento, da busca por conhecimentos e dos saberes e experiências da coletividade para dirimir nosso inacabamento intelectual e possamos alçar além da nossa própria capacidade original, enriquecendo a pesquisa com proposições muitas vezes fundamentais, mas que estavam, até então, fora do nosso arcabouço teórico-metodológico. Ao mesmo tempo, enriquecemos o grupo em formação, os sujeitos da pesquisa, os membros das redes de apoio, enfim, toda a coletividade, com os novos elementos e reflexões que deles mesmos advirão. A perspectiva da incompletude crítica, como categoria teórico-metodológica, tem esse papel de estar sempre presente para que possamos buscar de todas as formas o que está insuficiente em nós: nossa ação aqui é mantermos esta perspectiva em alerta o tempo todo; nossa reação é acionarmos o outro, os outros e o pesquisar sempre que uma lacuna se abrir, sempre que alguma incompletude ou inacabamento forem identificados. “Este é o ciclo gnosiológico”, que faz com que o grupo transite da “ingenuidade” para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996/2000, p. 32). Esta ação continuada e esta reação oportuna rápida mudam o rumo da pesquisa. A realidade se modifica para os que reagem (Jesus, 1986) e, muitas vezes, se modifica radicalmente, promovem-se transformações

profundas, desvelam-se fetichismos⁹ arraigados há muito nas mentes e nos corações. Por isso, a exigência científica da assunção da perspectiva da incompletude crítica durante o desenvolvimento da pesquisa crítica marxista: temos de nos postar o tempo todo críticos ao nosso saber e ao saber do outro, abertos à mudança.

Estratégias críticas como princípio metodológico na Pesquisa-Trans-Formação

O liberalismo privilegia a imediatividade por meio de estratégias que enaltecem o subjetivismo, singularizando as relações e responsabilizando cada indivíduo por fracassos ou sucessos. O mito da meritocracia sedimenta ideologicamente as relações próprias do capitalismo, fortalecendo as condições de existência desse modo de produção sustentado pela exploração da classe trabalhadora assalariada. Compreendendo a materialidade do cenário dessa forma social capitalista periférica em que vivemos, que determina e forja subjetividades, as estratégias na Pesquisa-Trans-Formação pretendem intencionalmente contribuir para a constituição de mediações por meio de ações formativas, fazendo com que cada grupo trabalhado produza conhecimento revolucionário relevante para a construção de uma sociedade diferente desta. Porque, como nos diz Marx, seria puro idealismo ou utopismo falar de uma sociedade emancipada, quando não a conhecemos ainda. O que temos que fazer é criar as condições para que ela se desenvolva!

Por isso TRANSFORMAÇÃO nesta pesquisa não se resume a algo pontual, individualista: compõe a perspectiva da utopia concreta nos processos de transformação social. Precisamos para este intento de estratégias de formação que contemplem essa perspectiva, metodologias avessas a formatos de ciência neutra e objetiva (como se neutralidade fosse possível!).

O método da Pesquisa-Trans-Formação, no campo da crítica marxista, pretende a produção de uma práxis científica, que se faz ao longo da pesquisa nos processos de produção de informação e conhecimento, possibilitando uma práxis revolucionária e militante, no sentido de criar possibilidades para a

conscientização crítica para si. Uma filosofia da práxis, que não se resume a contemplar, a descrever ou idealizar a realidade, mas a conhecer e transformar, implicando-se na dialética teoria-prática-crítica-reflexão. Assim, a própria pesquisa é instrumento e resultado. Imbricando teoria-prática-método-técnica-análise, realizam-se nesse caminho sínteses provisórias das ações formativas, que possibilitam reflexões sobre os próximos passos desse processo.

Cada materialidade estudada é o que dará os subsídios para o desenvolvimento do complexo pesquisar-formar-transformar; assim, especificamente para a realidade pesquisada na tese aqui usada como base – professores de uma escola municipal da zona leste da cidade de São Paulo – os instrumentos criados para a prospecção de dados na pesquisa são ao mesmo tempo estratégias didático-pedagógicas, cumprindo a função formativa da pesquisa. Alguns pontos sobre a proposta metodológica desta pesquisa devem ser destacados:

- As estratégias foram discutidas e elaboradas coletivamente: tanto junto ao grupo de pesquisa, quanto junto ao grupo de professoras participantes da pesquisa na escola estudada. Forma e conteúdo eram a todo momento discutidos. Casos de ensino com as vivências escolares das participantes deram ensejo à escrita compartilhada de partes de um capítulo da tese, assim como um capítulo de livro. Claro que, mesmo priorizando a coletividade, a experiência da pesquisadora é algo que deve ser levado em consideração, assim como os objetivos estabelecidos para a pesquisa.
- Os encontros eram semanais e presenciais, e, durante a pandemia passaram a ser *on-line*. Nessa toada, é premente a variabilidade de formatos das formações. Exposições de conteúdos, *slides*, discussão de textos, estudos de caso foram estratégias usadas, mas sempre agregados à intenção de trazer à tona a tensão dialética da temática inclusão escolar, provocações necessárias para que todas saíssem de suas zonas de conforto e materializassem as contradições da práxis inclusiva. A autoconfrontação das falas por elas proferidas em encontros anteriores foi uma forma de provocar e instigar o debate.
- Para ampliar as discussões e trazer esclarecimentos e conhecimentos específicos, diferentes profissionais da área da educação especial-inclusiva foram chamados para alguns encontros. Foram

9 “A consciência fetichista inverte a ordem das coisas e apresenta não só a história da ideologia [*falsa consciência*] como se essa fosse autônoma e independente das relações sociais como também toma a ideologia como a causa das mudanças sociais ao invés de ser seu efeito” (Viana, 2012, p. 38).

denominados coparticipantes da pesquisa, pois desempenharam importante papel na formação e do grupo, incrementando o debate.

- Não deixar muito espaçamento de tempo entre os encontros foi uma alternativa para não se perder o interesse. E, mesmo assim, entre um encontro e outro, também era estabelecida comunicação via *e-mail*, *WhatsApp*, quando eram feitas perguntas para aprofundamento de assuntos que não foram bem explicados nos encontros.
- O clima era sempre de uma boa convivência, sempre provocando a curiosidade e a vontade de participar dos próximos encontros – com isso, foram quase 18 meses de duração! Uma dialogicidade dialética se constituiu em todos os momentos, priorizando o diálogo, a abertura para participar, mas sempre de forma dialética, ou seja, nada confortável, e sim provocativa, tensionando o debate.

Considerações finais

Ao passo que a dominação do capitalismo se funda na ignorância das grandes massas, a construção do socialismo pressupõe maior iniciativa, liberdade de pensamento e ação dessas massas, pois é o caminho para a elevação do seu nível de consciência política.

(Rosa Luxemburgo)

Pesquisar, principalmente em tempos de desmonte de conquistas, em tempos enviesados de valorações que vão na contramão de mediações que apontem para a emancipação humana, pressupõe um engajamento radical à realidade estudada e luta por espaços de possibilidades de conscientização para si. Precisamos constantemente nos lembrar e fazer valer nosso papel de pesquisar-formar-transformar e, para isso, a perspectiva da crítica marxista deve estar a todo momento presente. Paraphraseando Marx (1875/2012, p. 43), que afirma que “não é associando de mil maneiras diferentes a palavra povo à palavra Estado que se avançará um pulo de pulga na solução do problema”, assim o é com as estratégias metodológicas da Pesquisa-Trans-Formação: associar de mil maneiras diferentes palavras como transformação e crítica a toda e qualquer pesquisa não garante a criticidade. Para superarmos superficialismos e idealismos há que se compreender e praticar a crítica marxista, necessariamente na perspectiva da emancipação humana.

Referências

- Alves, R. (2005). *Religião e repressão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bock, A. M. B. (2002). A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (orgs.). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Trabalho original publicado em 1996.
- Jesus, C. M. de. (1986). *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Korsh, K. (2008). *Marxismo e Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Trabalho original publicado em 1923.
- Lukács, G. (2003). *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1923.
- Magalhães, L. de O. R. (2021). *A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUC-SP.
- Marx, K. (2010). *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1844.
- Marx, K. (2011). *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1871.
- Marx, K. (2012). *Crítica do programa de Gotba*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1875.
- Tragtenberg, M. (1991). *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Editora Moderna Ltda. Trabalho original publicado em 1986.
- Teles, G. (2021). *O marxismo crítico-revolucionário: 60 anos da morte de Karl Korsch*. Maria Antonia - Boletim do GMARX (Grupo de Estudos de História e Economia Política). Ano 2 nº 33/ 21 out. (Edição Especial). Recuperado de: <https://gmarx.fflch.usp.br/boletim-ano2-33>.
- Viana, N. (2018). *O modo de pensar burguês: episteme burguesa e episteme marxista*. Curitiba: Editora CRV.
- Viana, N. (2018). *Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária. Informe e Crítica*, 14/fev. Recuperado de: <https://informecritica.blogspot.com/2018/02/autogestao-pedagogica-ou-pedagogia.html>

Viana, N. (2012). A alienação como relação social. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais* – UEG/UnU Iporá, 1(2), 23-42. Recuperado de [https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2686#:~:text=A%20partir%20das%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20de,o%20fetichismo%20\(ou%20estranhamento.](https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2686#:~:text=A%20partir%20das%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20de,o%20fetichismo%20(ou%20estranhamento.)

Viana, N. (2007). *Introdução à sociologia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Recebido em: 06 Fev. 2022

Aprovado em: 30 Abr. 2023

ESQUECIDOS APÓS A EXCLUSÃO ESCOLAR: UMA META-ANÁLISE DO ESTUDO DA DERIVA EDUCACIONAL

Victor Alexandre Ferreira de Almeida¹; <https://orcid.org/0000-0002-1701-4201>

Antônio Carlos Caruso Ronca²; <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades encontradas no estudo da deriva educacional, condição em que os sujeitos já estiveram na escola, mas foram dela excluídos antes de concluir a educação básica, sendo responsabilizados pelo retorno aos estudos. Trata-se de um ensaio teórico-metodológico que foca no pensamento categorial, sobretudo a categoria da dimensão subjetiva como recurso para apreensão da concreticidade do fenômeno social estudado. A deriva educacional é um fenômeno social pouco estudado no campo da Psicologia da Educação e a possibilidade de explicá-lo é desafiadora, tendo em vista as armadilhas presentes nos discursos carregados da intenção de ocultar o modo como se trata de uma condição social e historicamente determinada no modo de produção capitalista. Diante dessa dificuldade, ter como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético (MHD) e a Psicologia Sócio-histórica (PSH) foi fundamental. O pensamento categorial possibilitou, partindo das significações dos participantes da pesquisa, superar as múltiplas camadas de aparência para compreender a deriva educacional em sua complexidade. A categoria da dimensão subjetiva e o processo de análise por meio dos núcleos de significação possibilitaram chegar a uma síntese das múltiplas determinações da deriva educacional que permitiu explicá-la de forma contra-hegemônica, apontando para os movimentos já existentes ou ainda necessários para a transformação, sem recorrer à justificativas individualizantes, psicologizantes ou sociologizantes.

Palavras-chave: Meta-análise; Pensamento categorial; Metodologia crítica; Dimensão subjetiva; Núcleos de significação.

Forgotten after school exclusion: an educational drift study meta-analysis

Abstract

This article aims to analyze the challenges and possibilities experienced in the educational drift study, condition in which the subjects had already been to school, but were excluded from it before completing basic education, being held responsible for returning to their studies. This is a theoretical-methodological essay that focuses on categorial thinking, especially the subjective dimension category as a resource for apprehending the social phenomenon concreteness. Educational drift is a social phenomenon on which there are few studies in the field of Educational Psychology. The possibility of explaining this issue is a challenge, since the pitfalls present in the discourses intended to hide the way in which it is a social and historically determined condition in the capitalist mode of production. Faced with this difficulty, it was fundamental to have Historical-Dialectical Materialism (MHD) and Socio-Historical Psychology (PSH) as a theoretical-methodological basis. The categorial thinking enabled us, starting from the research participants significations, to overcome the appearance of multiple layers and to understand the educational drift in its complexity. The subjective dimension category and the analysis processes through the signification nuclei made it possible to reach an educational drift multiple determinations synthesis that allowed us to explain the issue in a counter-hegemonic way, pointing to the already existing or still necessary movements to transformation, without resorting to individualizing, psychologizing or sociologizing justifications.

Keywords: Meta-analysis; Categorial thinking; Critical methodology; Subjective dimension; Signification nuclei.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; afa.victor2@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; accronca@gmail.com

*Olvidados tras la exclusión escolar: un metanálisis del estudio de la deriva educativa***Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y las posibilidades encontradas en el estudio de la deriva educativa, condición en la que los sujetos ya habían ido a la escuela, pero fueron excluidos de ella antes de completar la educación básica, siendo responsables de regresar a sus estudios. Este es un ensayo teórico-metodológico que se centra en el pensamiento categorial, en especial la categoría de la dimensión subjetiva como recurso para aprehender la concreción del fenómeno social estudiado. Este es un fenómeno social poco estudiado en el campo de la Psicología Educativa, y la posibilidad de explicarlo es desafiante, dadas las trampas presentes en los discursos cargados con la intención de ocultar la forma en que es una condición social e históricamente determinada en la forma de producción capitalista. Ante esta dificultad, tener como base teórico-metodológica el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD) y la Psicología Socio-Histórica (PSH) fue fundamental. El pensamiento categórico nos permitió, a partir de los significados de los participantes de la investigación, superar las múltiples capas de apariencia para comprender la deriva educativa en su complejidad. La categoría de la dimensión subjetiva y los procesos de análisis a través de los núcleos de significación permitieron llegar a una síntesis de múltiples determinaciones de la deriva educativa que permitieron explicarla de manera contrahegemónica, apuntando a los movimientos ya existentes o aún necesarios a la transformación, sin recurrir a justificaciones individualizantes, psicologizantes o sociologizantes.

Palabras clave: Metanálisis; Pensamiento categórico; Metodología crítica; Dimensión subjetiva; Núcleos de significación.

Introdução

Neste artigo, faremos uma meta-análise sobre a pesquisa³ realizada para a dissertação de mestrado intitulada “A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a construção da reinserção escolar”. Refletimos sobre como os princípios e categorias da PSH e do MHD, bem como os procedimentos metodológicos coerentes com esses fundamentos, possibilitaram a análise do fenômeno social que nomeamos como deriva educacional.

A perspectiva mencionada fundamentou a pesquisa em cada uma de suas etapas, desde a revisão de literatura e formulação do problema até a produção, análise e interpretação das informações. Desde o início estivemos apoiados nas categorias historicidade, contradição, mediação e totalidade – do MHD –, bem como significados-sentidos-significações e dimensão subjetiva da realidade objetiva – da PSH –, que permearam a trajetória de construção da compreensão crítica do fenômeno estudado.

Ao falar de deriva educacional, estamos nos referindo à condição de jovens e adultos que já estiveram na escola e estão fora dela sem ter concluído a educação básica, abandonados à própria sorte quanto à possibilidade de retornar ao processo de escolarização e ter

o seu direito à educação garantido (Almeida, 2021). Essa é a formulação mais básica da qual partimos para entender a complexidade dessa condição em suas múltiplas determinações.

A indignação com o descaso quanto à condição dos que não concluíram os estudos constituiu a motivação para o estudo desta temática. Após um breve panorama sobre o fenômeno, considerando a relevância de explicá-lo e apontar para as possibilidades de transformação (Gonçalves, 2020), discutiremos o processo de delineamento do problema de pesquisa.

Posteriormente analisaremos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, propondo uma diferenciação entre pensamento conceitual e pensamento categorial, explicando o motivo da escolha deste último. A partir disso, discutiremos o modo como a categoria da dimensão subjetiva nos permitiu a construção de uma explicação crítica sobre a realidade estudada, bem como a importância da proposição da deriva educacional como uma nova categoria.

Por fim, expressando a nossa preocupação com a busca de coerência entre a base teórico-metodológica e os procedimentos metodológicos utilizados, falaremos sobre a escolha da proposta de conversação (Rey, 2005/2010) como procedimento de produção das informações e dos núcleos de significação como processo de análise desse material construído junto aos participantes.

Nos movimentos iniciais da pesquisa, percebemos a urgência do estudo da deriva educacional.

3 Pesquisa realizada para a dissertação de mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Embora já tivéssemos ideia de que existem muitas pessoas nesta condição, reconhecer que quase um terço da população brasileira não teve a possibilidade de concluir a educação básica nos fez perceber a magnitude do fenômeno social que estávamos buscando compreender (Almeida, 2021).

Em 2009, com a Emenda Constitucional Nº 59 (Brasil, 2009), o período obrigatório de escolarização passou a ser dos quatro aos dezessete anos de idade, contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É esperado desde então que os sujeitos tenham acesso a quatorze anos de escolarização.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC –, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, 69,5 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade no Brasil ainda não haviam concluído a educação básica (IBGE/PNADC, 2020). Entre essas, 60,7 milhões tiveram acesso à escola e foram dela excluídos antes de concluir o período obrigatório de escolarização.

Este último dado mostra como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido insuficiente para garantir o direito à educação ao grande contingente de pessoas historicamente excluídas do ensino regular. Ao mesmo tempo, mostra como a experiência escolar prévia é uma importante mediação, que, quando excludente, pode se constituir em barreira que dificulta o retorno desses sujeitos ao processo de escolarização.

Os sujeitos em condição de deriva educacional são alvos de um conjunto de violências: ao mesmo tempo em que lhes é negado o direito à educação, a culpa pela exclusão escolar sofrida é atribuída a eles; a evasão escolar e a permanência fora da escola são também entendidas como questões de ordem individual, desconsiderando as múltiplas determinações dessa condição; são esquecidos fora da escola, reféns das importantes – mas ainda limitadas – ações da EJA para produzir a reinserção escolar; e, diante da precarização e da marginalização dessa modalidade, quando voltam a estudar, podem mais uma vez sofrer a exclusão na e da escola.

A possibilidade de acessar o patrimônio humano-genérico a ser socializado criticamente pela escola (Tonet, 2014) é, então, negada a uma grande parte da população, que sofre as consequências da exclusão escolar e da baixa escolarização. Não podemos ignorar o modo como essa quantidade de pessoas sem ter concluído a educação básica é algo que configura

nossa sociedade. Trata-se de um fenômeno que é produzido e ao mesmo tempo é produtor da desigualdade social, o que justifica a urgência de que seja estudado, amplamente discutido e alvo de mobilizações para a superação desse cenário.

No delineamento do problema de pesquisa, encontramos alguns desafios e possibilidades. Por meio da investigação realizada, buscamos “Compreender a dimensão subjetiva da deriva educacional e identificar as possibilidades e desafios de superação dessa condição junto às(aos) professoras(es) com experiência na EJA no município de São Paulo.” (Almeida, 2021, p. 59).

Esse foi o objetivo geral da pesquisa aqui analisada, fruto de um esforço para a formulação de um entendimento inicial sobre a deriva educacional, que foi essencial como orientador do planejamento e realização da produção e da análise das informações.

A escolha de trabalhar com a categoria da dimensão subjetiva nos colocou frente ao desafio de entender qual era o fenômeno social que pretendíamos compreender. Foi por meio da revisão de literatura, sobretudo no encontro com os trabalhos de Ferraro e Ross (2017) e Vieira (2018), que compreendemos o modo como o estudo ia além da preocupação com a exclusão escolar ou com a baixa escolarização. Isso porque a experiência prévia escolar se constituía como uma importante especificidade, sobretudo porque estamos diante de uma realidade em que os sujeitos ainda são responsabilizados por sua própria condição (Gonçalves & Bock, 2018). Isso nos mobilizou a criar uma categoria que fosse capaz de marcar a preocupação com essa mediação.

Explicitar e explicar o fenômeno da deriva educacional significou a superação das perspectivas que ficam presas ao campo do individual para tentar explicar um fenômeno social e reduzem a compreensão de forma a ocultar o modo como a exclusão social e escolar, a desigualdade social, a miséria e a barbárie humana são expressão do fracasso do projeto societário da burguesia para a humanidade.

Por isso é importante ir além do entendimento das significações sobre o fenômeno para compreender a dimensão subjetiva do fenômeno social, isto é, superando a dimensão da subjetividade dos sujeitos, para avançar no movimento de saturação e chegar a uma análise das múltiplas determinações, trazendo as mediações constitutivas do fenômeno. Considerando que o todo é constituído das partes e de suas relações, e que as partes contêm as propriedades do todo

(Vygotsky, 2001/2018), temos a tarefa de inserir a deriva educacional na totalidade social, partindo das significações e da subjetividade, mas superando por incorporação os limites da singularidade.

Além das possibilidades compreensivas, nosso objetivo também foi marcado pela urgência de que a pesquisa pudesse contribuir com os movimentos de transformação. Ainda que a intenção inicial de realizar intervenções tenha se transformado na proposta de compreender se a EJA tem sido produtora da reinserção escolar e que condições ela tem de provocar o retorno dos sujeitos aos estudos e garantir-lhes o direito à educação, a pesquisa constituiu um importante arcabouço para a expansão, fortalecimento e aprimoramento das possibilidades de reinserção escolar.

Método

O pensamento categorial pode ser considerado uma nova postura de análise dos fenômenos sociais. A compreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações, em sua complexidade, suas contradições e em seu devir, partindo da perspectiva crítica, só foi possível na medida em que adotamos os princípios, pressupostos, valores e compromissos que ganham unidade no método que tomamos como base, nesse caso, o MHD, que fundamenta a perspectiva da PSH.

Foram as categorias desse método, junto às da PSH, que nos possibilitaram entender e explicar o fenômeno social que estudamos, bem como apontar para os movimentos já existentes e ainda necessários no sentido da superação dos problemas na educação. Embora seja desafiador, quando é possível se apropriar do processo compreensivo que se realiza por meio do pensamento categorial, a análise ganha força pouco a pouco e se torna possível dar consecutivos saltos qualitativos no entendimento da questão.

Efetivamente, trabalhamos com um conjunto de informações, sejam aquelas levantadas por meio de revisão de literatura ou aquelas produzidas junto às(aos) participantes da pesquisa. Esse material – os textos consultados na revisão de literatura sobre a realidade e as transcrições das falas das(os) participantes – constituem o empírico, isto é, são as informações ainda no campo do que está dito, da aparência, das quais partimos para chegar à concretude do fenômeno estudado.

Para lidar com essa tarefa, foi importante a diferenciação entre categorias e conceitos que surgiu

do entendimento da intrínseca relação entre a PSH e o MHD. Na perspectiva adotada, com base em Gonçalves e Bock (2018), entendemos os conceitos como abstrações necessárias, mas que não são suficientes para o esforço intelectual que pretendemos para construir uma explicação do fenômeno que o considere em seu movimento, complexidade, multiplicidade e em suas contradições.

Essas formulações (conceitos) constituem um modo de apreender a realidade que a toma como algo estático, buscando enxergar os seus padrões e permanências. Diferentemente das categorias, há um risco de que os conceitos sejam utilizados como apetrechos no processo de pesquisa, trazidos na fundamentação teórica e no momento de interpretação para que se estabeleça uma relação entre os achados da pesquisa e formulações anteriores, para dar força ao que está sendo discutido. Outro aspecto que nos faz optar por trabalhar com categorias é a forma como o pensamento conceitual se distancia da concretude, podendo afastar-nos da necessidade de se partir da materialidade para a construção das ideias, o que levaria ao campo do idealismo (Gonçalves, 2020).

As categorias, por sua vez, são construtos abstratos que carregam a preocupação de se partir da materialidade histórica e dialética para sua formulação. Por meio do pensamento categorial buscamos a compreensão da realidade em seu movimento, para explicá-la para além da aparência, partindo do empírico, almejando chegar ao concreto (empírico pensado). Para nós, a mera descrição da realidade, da aparência, do empírico – como faz o conceito – dificultaria o processo de encharcamento do fenômeno com as suas múltiplas determinações. O pensamento categorial, em vez de vir como um acessório ao texto, é algo que nos constitui e que nos acompanha o tempo todo no processo de pesquisa, guiando o nosso movimento compreensivo.

Esse entendimento foi fundamental para que não caíssemos na armadilha de utilizar as categorias na lógica dos conceitos. Embora seja necessário construir uma explicação sobre as categorias com as quais estamos trabalhando, partir do pensamento categorial não significa necessariamente voltar a citá-las, estabelecendo relação com determinados conteúdos no momento de análise e interpretação das informações.

Ainda que algumas categorias surjam *a posteriori* no contato com o material analisado, elas passam a ser orientadoras do nosso olhar para a totalidade das significações, subjetividade e do fenômeno social analisado,

não ficando restrita a uma parte deste. Isso quer dizer que não pretendemos encontrar historicidade em determinado conteúdo analisado, por exemplo, e apontar que existe ali uma relação.

Ainda que citemos as categorias, sua finalidade será a de fortalecer a explicação e situar a(o) leitora(r) sobre como elas têm nos auxiliado no processo compreensivo; pois, retomar categorias como a historicidade, por exemplo, tentando utilizá-la de modo a fazer um paralelo com algum dos conteúdos, pode não ser suficiente se esta já não estiver constituindo o nosso entendimento do fenômeno; por outro lado, pode ser desnecessário se já tiver sido expressa uma compreensão historicizada.

Ainda que a revisão de literatura tenha revelado aspectos importantes sobre o fenômeno estudado, foi por meio de categorias como a historicidade que se tornou possível construir um caminho compreensivo crítico.

A necessidade de entender a deriva educacional de forma historicizada foi uma preocupação para nós na medida em que consideramos que era fundamental compreendê-la em sua gênese, a forma como se expressa hoje e nos movimentos (já existentes ou ainda necessários) na direção de um devir emancipador. A compreensão da deriva educacional demandou, então, uma análise do processo, do modo como foi social e historicamente produzida.

Se permanecêssemos na aparência imediata, tomando esse fenômeno como algo natural e acabado, poderíamos reduzir o entendimento às descrições hegemônicas já existentes sobre a realidade de jovens e adultos que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica. Quando nos perguntássemos por que o retorno ao processo de escolarização é possível somente em alguns casos, poderíamos acabar chegando a respostas individualizantes, ora afirmando a falta de vontade e esforço (discurso meritocrático), a presença de transtornos psicológicos e/ou de uma incapacidade cognitivo-afetiva (discurso psicologizante), ora decretando uma condição social de vulnerabilidade e pobreza incompatível com a possibilidade de garantir direitos (discurso sociologizante).

Nossa perspectiva não nos leva a ignorar a existência de problemas individuais ou sociais, mas a considerar que são aspectos que precisam ser questionados e explicados, em vez de ser tomados como causa para o fenômeno que nos é foco de estudo.

Assim, quando entendemos que é algo social e historicamente construído, mediado por uma experiência escolar excludente e humilhante, percebemos a necessidade de que algo seja feito, de forma coletiva, para que esses sujeitos possam retornar ao processo de escolarização e ter o seu direito garantido. Desse modo, superamos a lógica do homem que se faz por si mesmo e apontamos para a busca coletiva de saídas criativas favoráveis ao interesse de todas(os).

Dimensão subjetiva como recurso para a compreensão crítica da deriva educacional

Uma vez que nosso objetivo era compreender um fenômeno social e não apenas a subjetividade dos participantes, mas partindo delas e de suas significações, reconhecemos, a importância de se utilizar a categoria da dimensão subjetiva da realidade objetiva (Bock & Aguiar, 2016; Gonçalves, 2020).

Essa categoria surge como fruto dos esforços, na perspectiva da PSH, para possibilitar processos compreensivos em que se supere a dicotomização entre sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, individual-social e afetividade-cognição. Junto a outras(os) autoras(es) dessa perspectiva (Bock & Aguiar, 2016; Gonçalves, 2020), entendemos que não podemos estudar os fenômenos sociais sem considerar a produção humana, ao mesmo tempo em que, para explicar a condição singular dos sujeitos, é preciso considerar o modo como esta é mediada por múltiplas determinações sociais e históricas.

A categoria dimensão subjetiva da realidade formula, no âmbito da psicologia, a compreensão de que a realidade social se constitui na materialidade da vida e das relações, em um processo constante de transformação, em que a unidade contraditória entre o sujeito humano e a natureza produz a dialética subjetividade-objetividade, cujo resultado é a história. História que reconhecemos como totalidade social, na qual as diferentes mediações e determinações devem ser situadas para que se considere cada ser e cada situação na complexidade do processo. Reconhecer que essa complexidade da realidade encerra uma dimensão subjetiva permite que explicações e compreensões produzidas pela psicologia, fiéis ao método materialista histórico e dialético na sua radicalidade, contribuam para que “[...] em vez de apenas *interpretar*, possamos *transformar*.” (Gonçalves, 2020, s/p).

Trata-se de um esforço para não isolar a realidade subjetiva da realidade objetiva. Ao estudarmos um fenômeno social, não nos limitamos a uma análise da realidade objetiva, mas partimos das significações dos sujeitos como uma forma de compreender a dialética subjetividade-objetividade, isto é, a relação da condição dos sujeitos com as determinações sócio-históricas.

Se na relação de mútua constituição com a realidade objetiva, os sujeitos constituem a sua subjetividade, as significações por eles objetivadas em suas falas são reveladoras da dimensão subjetiva.

Explicitar e explicar essa relação, em vez de ignorá-la, nos interessa porque temos como princípio e horizonte a transformação social. Esta última não acontecerá por si só, mas por meio da atividade humana. Isso significa que estudar um fenômeno social na perspectiva da PSH, integrando a dimensão subjetiva ao pensamento categorial, é mais do que buscar explicações para além da aparência. É compreender a mútua determinação entre individual e social, o que nos abre caminho para afirmar não somente a possibilidade de transformação das condições singulares, mas também da totalidade social.

Em uma realidade em que há uma excessiva afirmação da imutabilidade da condição humana, buscar explicar a realidade considerando que “[...] objetividade é constituída historicamente a partir da ação humana que agrega a ela elementos de subjetividade. [...]” (Bock & Aguiar, 2016, p. 49) é revolucionário, justamente porque se opõe à culpabilização dos sujeitos por sua própria condição. A categoria da dimensão subjetiva nos permite subverter a lógica hegemônica e produzir conhecimentos que, ao desvelar os processos por meio dos quais condições como a deriva educacional foram produzidas, possam efetivamente contribuir para a emancipação política, sempre na perspectiva da emancipação humana, até que se alcance coletivamente a transformação social.

A maior vantagem de utilizar essa categoria é o esforço constante para não reduzir a leitura do fenômeno social à dimensão das singularidades. Partir da categoria da dimensão subjetiva significa realizar no processo compreensivo um movimento de idas e vindas na relação de mútua constituição entre indivíduo e sociedade.

Embora tenha sido desafiador, pudemos realizar esse movimento. Buscamos transitar entre as unidades mais singulares – isto é, as significações e a subjetividade – e a totalidade social – as particularidades, as

mediações, as múltiplas determinações. A partir da dimensão subjetiva e de outras categorias da PSH e do MHD pudemos compreender que a deriva educacional não pode ser individualmente explicada, visto que a condição dessas pessoas e de seus familiares, das(os) docentes do ensino regular e da EJA, são também aspectos a serem explicados. Ou seja, não podem ser tomados como gênese para o fenômeno social estudado.

Nessas idas e vindas, a partir do que está dito, pudemos superar as aparências e entender o que não estava explicitado, mas estava contido nas significações. A EJA é uma modalidade que carrega muitas contradições: tanto sua extinção ou a existência em pleno cumprimento de sua função social para com toda a população que dela necessita, são ameaçadoras para a classe dominante. A EJA é mantida em seu funcionamento mínimo porque a inexistência deixaria uma grande parte da população desassistida na possibilidade de ter o seu direito garantido, abrindo espaço para reivindicações populares; e o seu pleno funcionamento poderia fortalecer a classe trabalhadora nos seus movimentos contra-hegemônicos.

O fechamento das salas com base no número mínimo de estudantes por turma – na lógica de que são os estudantes que devem procurar essa modalidade –, a ausência de movimentos formais no sentido da produção da reinserção escolar e a presença de ações informais limitadas ao preenchimento do número mínimo de vagas, o acúmulo de estudantes em um único polo, a precarização e a limitação do trabalho dos docentes dessa modalidade, enfim, a marginalização e o enfraquecimento da EJA, esses e muitos outros aspectos articulados possibilitam a explicação de que a EJA é mantida entre a extinção e o êxito: quase insignificante, apesar de imprescindível.

Os processos de enfraquecimento, redução e limitação fazem parte da realidade objetiva em que essa modalidade não dá conta de produzir a reinserção escolar e garantir o direito à educação a toda a população cuja conclusão da educação básica é urgente. São essas múltiplas unidades em relação contraditória, complexa, constituídas mutuamente entre si, que podem ser apreendidas por meio da análise da dimensão subjetiva da realidade objetiva.

A formulação de uma nova categoria: a deriva educacional

Embora tomemos como base o ponto de vista das(os) professoras(es) da EJA, a dissertação deu continuidade ao estudo do mesmo fenômeno social que já havia sido investigado, num estudo de caso, em pesquisa anterior (Almeida, 2019). Entretanto, a possibilidade de trabalhar com categorias permitiu avanços significativos, pois pudemos formular um construto intelectual que não somente fez síntese de uma situação complexa, como nos permitiu um outro movimento compreensivo. A articulação entre esta e outras categorias tornou mais abrangente o nosso olhar, de forma que o nosso esforço intelectual, partindo do empírico para chegar à concretude desse fenômeno foi capaz de trazer uma multiplicidade de mediações que ainda não haviam sido consideradas.

Percebendo a dimensão estruturante desse fenômeno no Brasil, a formulação dessa categoria foi uma solução importante para as idas e vindas do estudo, assim como pode também ser fundamental como desdobramento da pesquisa para a realização de novos trabalhos, para a atuação no campo da Educação e para a luta pelo desenvolvimento de políticas públicas contra-hegemônicas.

Por um lado, foi orientador e facilitador do entendimento e da possibilidade de encarar as relações ainda camufladas ou ignoradas entre o fenômeno social e as determinações que o constituem. Por outro lado, esse construto surge carregado de um alerta e de um convite à indignação quanto a uma condição hegemonicamente desprezada.

Então, mais do que descrever uma situação olhando-a como algo estático, a categoria da deriva educacional carrega uma preocupação em compreender o fenômeno em sua mutabilidade, entendendo que fazemos parte de processos contraditórios e dialéticos que colocam a história em movimento. Negamos assim a neutralidade científica e política supostamente alcançável.

A conversação como caminho para a produção coletiva de informações

A escolha da conversação (Rey, 2005/2010) como procedimento de produção das informações se deu a partir de uma experiência de pesquisa em uma das disciplinas do mestrado. A possibilidade de participar

de um encontro com estudantes no qual se utilizou esse processo mostrou sua riqueza e coerência com a perspectiva que nos orienta. Assim, a partir dessa proposta, em nossa pesquisa realizamos encontros de conversação individuais *online* com duas professoras e um professor com experiência em EJA na cidade de São Paulo.

Conforme discutido por Rey (2005/2010), é necessário superar na Psicologia a postura em que as(os) pesquisadoras(es) se colocam apenas como meras(os) aplicadoras(es) de técnicas em nome de uma suposta neutralidade científica. A conversação surge então como proposta que nos convida a, em vez de “coletar dados”, como se já houvesse um bloco pronto para ser apanhado, produzir informações junto às(aos) participantes. Isso quer dizer que o esforço interpretativo-construtivo foi essencial ao encontro com as(os) docentes, não ficando reduzido ao momento de análise e interpretação das informações.

Desse modo, a partir de um roteiro de temáticas a serem discutidas, foi possível refletir sobre a deriva educacional de forma coletiva, posicionada, emocionada, em uma troca em que pudemos questionar, concordar, discordar e construir juntos novas ideias e entendimentos. Levar temas orientadores e não uma lista pronta de perguntas abriu espaço para nos aproximarmos e construirmos junto às(aos) professoras(es), dando abertura para as suas necessidades, dificuldades, ideias e vontades, valorizando o saber docente e as ricas alternativas contra-hegemônicas que elas(es) têm construído para enfrentar a exclusão escolar e social.

Seja no planejamento dos encontros, ou durante os encontros, estivemos também orientados pelo pensamento categorial. A escolha prévia das temáticas envolveu uma preocupação de que nos encontros pudéssemos produzir informações facilitadoras do entendimento da deriva em sua gênese social e histórica. Por outro lado, durante os encontros, cada pergunta ou fala trazida para a conversa estava carregada da preocupação de não reproduzir a lógica hegemônica e de criar espaço para a criticidade.

Experiência de análise por meio dos núcleos de significação

Uma das riquezas da análise por meio dos núcleos de significação (Aguiar, Aranha & Soares, 2021; Aguiar, Soares & Machado, 2015) é poder explicar o fenômeno estudado de forma crítica e apontar

para a transformação. Tendo como uma das categorias centrais a historicidade, buscamos compreender não somente a gênese, mas também as possibilidades de devir que constituem o fenômeno estudado.

Em nossa pesquisa, reconhecemos que a EJA é uma modalidade marginalizada e enfraquecida, cujos movimentos para produzir a reinserção escolar e as condições para abranger a todos que dela necessitam são ainda insuficientes para que o urgente e complexo quadro de deriva educacional possa ser superado. Por meio dos núcleos de significação, partindo das falas das(os) professoras(es) participantes, foi possível compreender as disputas por trás dos limites impostos a esta modalidade.

A análise das significações objetivadas por essas(es) profissionais revelou que existem espaços e esforços que se contrapõem a essa postura hegemônica, os quais carregam possibilidades revolucionárias e por isso precisam ser ampliados, fortalecidos, oficializados por meio de políticas públicas estruturantes. As saídas criativas coletivamente construídas apontam para um devir contra-hegemônico, possível e necessário.

Os núcleos formulados por meio de um esforço interpretativo-constructivo de articulação das significações foram reveladores do quanto as(os) docentes disputam para estar EJA e nela querem permanecer. Ainda que sofram com a marginalização dessa modalidade e a precarização do trabalho docente, assumem uma postura contra-hegemônica, se posicionam contra os processos excludentes e reivindicam pela manutenção dessa modalidade.

A atividade dessas(es) profissionais carrega a força para que se possa lutar para alcançar coletivamente o devir da ampliação dos processos de reinserção escolar. Entretanto, se não tivéssemos considerado os limites impostos à atuação das(os) professoras(es) da EJA, poderíamos ter caído na armadilha de reduzir a questão ao âmbito da iniciativa individual para trazer os sujeitos em condição de deriva educacional de volta à escola. Assim, a lógica individualizante não teria sido superada.

Graças aos núcleos de significação e às categorias do MHD e da PSH – sobretudo a dimensão subjetiva – escapamos do risco de nos limitar a uma análise na dimensão da singularidade e da subjetividade, pois, frente às falas e à tarefa de compreender as significações, a todo momento nos preocupamos em buscar as mediações da totalidade social, as particularidades.

Partindo das significações, anseios, angústias, desejos e prazeres, buscamos entender a gênese social e histórica da deriva educacional e analisamos o conjunto de mecanismos de desvirtuação da EJA quanto à possibilidade de cumprir com a sua função social. Esse movimento compreensivo foi fundamental para que entendêssemos que a atuação das equipes escolares e as estratégias contra-hegemônicas criadas – contrárias aos processos de exclusão e favoráveis à produção da reinserção escolar – constituem processos fundamentais no sentido da superação da deriva educacional.

Entretanto, para garantir o direito à educação a todas(os) que estão nessa condição, é preciso muito mais do que professoras(es) da EJA trabalhando para trazer as pessoas de volta à escola. É preciso repensar as políticas públicas em suas limitações, criando condições, como a expansão e o fortalecimento da EJA, para que os processos de reinserção escolar já previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) possam ser ampliados.

A possibilidade de ter essa dimensão da gênese e do devir que constituem o fenômeno da deriva educacional foi fruto de um pensamento categorial preocupado em superar a dicotomização na análise dos fenômenos sociais a partir das significações e a entender a relação entre subjetividade-objetividade, individual-social de modo dialético, historicizado e crítico.

Ainda assim, somente essa postura não seria suficiente diante das falas das(os) professoras(es). A análise por meio dos núcleos de significação constitui então um procedimento metodológico que nos permite partir da camada mais superficial das informações, dando saltos qualitativos na compreensão e aumentando a sua complexidade na medida em que apreendemos as mediações, trabalhando com as múltiplas categorias que se relacionam entre si nos esforços intelectivos para responder aos objetivos da pesquisa.

Considerações finais

A indignação com a realidade de deriva educacional de quase um terço da população brasileira nos levou a buscar realizar um estudo comprometido com as possibilidades de transformação. Essa tarefa nos foi desafiadora porque a todo tempo foi necessário lidar com discursos sedutores, cuidando para não cairmos na armadilha de reproduzir o discurso culpabilizador,

individualizante e meritocrático, já que, se o fizéssemos, estaríamos correspondendo apenas aos interesses da burguesia.

A saída que encontramos para superar uma leitura idealista e individualizante da deriva educacional foi estudá-la a partir das falas dos sujeitos que vivem e significam essa realidade objetiva. Entendemos que as significações podem ser reveladoras de como esse fenômeno se constitui, entendendo que se trata de muito mais do que a forma como se expressa hoje, visto que traz consigo a sua gênese e o seu devir.

Para nós, estudar um fenômeno social a partir das significações é um caminho frutífero na medida em que partimos do princípio de que é o humano que produz a história. Em cada uma de suas vivências, os sujeitos subjetivam a realidade objetiva e nesse processo dialético de apropriação produzem o novo. Isto é, embora se apropriem do social, não são um mero reflexo deste (Vigotski, 1929/2000), visto que subjetivam as suas vivências transformando-as a partir de sua história, sua singularidade.

Em meio ao esforço hegemônico para manter o *status quo*, estudar um fenômeno social a partir do modo como ele é significado por esses humanos que produzem o novo na história nos permitiu compreendê-lo em seu movimento e suas contradições.

Nas significações, na subjetividade das(os) participantes, está contida a aparência desse fenômeno, mas também a sua essência, as rachaduras, os processos que o constituem em sua gênese e suas possibilidades. É por isso que estudar a deriva educacional a partir da categoria da dimensão subjetiva nos permitiu uma análise complexa, trazendo uma multiplicidade de mediações e transitando entre os diversos campos que compõem esse fenômeno.

Desta forma, buscando efetivamente explicar a deriva educacional, discutimos desde a lógica neoliberal presente nas políticas públicas e no cotidiano escolar, as condições de trabalho das(os) docentes, as possibilidades de ensino-aprendizagem, as alternativas criativas contra-hegemônicas construídas coletivamente no cotidiano escolar, até a especificidade dos processos de exclusão no ensino regular, a manutenção das pessoas em condição de deriva educacional e as possibilidades de produzir a reinserção escolar desses sujeitos.

Entretanto, por mais que essa essência estivesse contida nas falas, não estavam disponíveis *a priori*. Por isso, para além dos princípios e pressupostos de nossa base teórico-metodológica e de ter a dimensão

subjetiva como categoria orientadora do processo compreensivo, o processo de análise por meio dos núcleos de significação foi essencial para dar substância a esse pensamento categorial. Ele nos possibilitou um movimento coerente de idas e vindas na totalidade das falas, destacando as significações que mais dialogavam com os nossos objetivos ou mesmo as que acrescentavam algo de novo coerente com o que pretendíamos, e criando uma articulação capaz de integrar as preciosas falas entre si, com as categorias que nos orientam e com a multiplicidade de mediações constitutivas da deriva educacional.

Entendemos, então, que superamos o nível da descrição e pudemos efetivamente construir uma explicação sobre esse fenômeno estruturante da sociedade brasileira (Almeida, 2021). Explicação esta que poderá trazer contribuições no sentido da denúncia sobre a negligência quanto à EJA e a condição das pessoas em deriva educacional, fundamentada e capaz de responder sobre os processos que produzem e mantêm esse fenômeno, bem como apontar para as possibilidades de superação. Consideramos este tipo de trabalho fundamental no sentido de fortalecer as possibilidades de atuação frente a essa condição, sobretudo quanto ao aprimoramento e/ou desenvolvimento de políticas públicas estruturantes que favoreçam o enfrentamento e a superação desse cenário urgente.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-16. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 56-75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- Almeida, V. A. F. (2019). Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso. Monografia. Universidade Paulista. São Paulo. Recuperado de: https://www.queixaescolargiqe.com/_files/ugd/37b405_0cee93746d7740ff85fb73fe5e4e9b00.pdf
- Almeida, V. A. F. (2021). A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a produção da reinserção escolar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/24671>

- Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. (pp. 27-42). São Paulo: Cortez.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Brasil. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, nov. 2009. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Congresso Nacional. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
- Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 71, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>
- Gonçalves, M. G. M., & Bock, A. M. B. (2018). A importância da ruptura epistemológica – nosso caminho com Silvia Lane. In: Sawaia, B. B., & Purin, G. T. (Orgs.). *Silvia Lane: uma obra em movimento*. (pp. 135-158). São Paulo: Educ.
- Gonçalves, M. G. M. (2020). Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Rosa, E. Z. (Orgs.). *Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia*. (n. p.). São Paulo: Cortez.
- IBGE (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e grupamentos de nível de instrução*. Rio de Janeiro. Recuperado de: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7269>
- Rey, F. L. G. (2010). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios* (M. A. F. Silva, Trad.) São Paulo: Cengage Learning. Trabalho original publicado em 2005.
- Vieira, R. S. (2018). E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-140616/pt-br.php>
- Tonet, I. (2014). Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 9, 9-23. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v9i1.0001>
- Vigotski, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem (Manuscritos de 1929). *Educação e Sociedade*, XXI (71), 21-44. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002> Trabalho original publicado em 1929.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes, E. Tunes, C. C. G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: E-Papers. Trabalho original publicado em 2001.

Recebido em: 14 Mar. 2022

Aprovado em: 16 Fev. 2023

POR UM EXERCÍCIO COLETIVO DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E COLABORATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NACIONAIS E EPISTEMOLÓGICAS

Gabriel Silva Xavier Nascimento¹; <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>

Rubens Lacerda de Sá²; <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Resumo

No contexto da pós-graduação, as inúmeras demandas e pressões que recaem sobre professores e alunos em termos de produtividade e o direcionamento metodológico das pesquisas incitam cada vez mais à criação de redes de colaboração que permitam não somente a troca de conhecimentos como também integram o percurso formativo dos pesquisadores no âmbito do mestrado e doutorado. Neste contexto, apresentamos aqui um relato que parte da experiência vivenciada no curso «*Critical Research Methodologies: (Some) Cultural-Historical Perspectives*». O curso, base para esta edição especial, resulta da confluência de três Metodologias de Pesquisa Crítica, com vistas a contribuir para a formação de pesquisadores, pautando-se em uma perspectiva dialógica e colaborativa de aprendizagem que possibilite a transformação social. O ferramental teórico abordado, bem como as atividades propostas no percurso formativo mostram-se essenciais e urgentes para um pensar metodológico mais abrangente e crítico ao promover a interação entre alunos e docentes de diferentes países e articular experiências sobre o fazer pesquisa.

Palavras-chave: Metodologias críticas; Psicologia histórico-cultural; Formação de pesquisadores.

Towards a collective exercise of critical and collaborative learning in graduate studies: beyond national and epistemological borders

Abstract

In the context of graduate studies, the numerous demands and pressures that fall on teachers and students in terms of productivity and the methodological direction of research increasingly encourage the creation of collaborative networks that allow not only the exchange of knowledge but also integrate the formative journey of researchers in the context of master's and doctoral degrees. In this context, we present here a report based on the experience of the course “Critical Research Methodologies. The course results from the confluence of three strands of the so-called Critical Research Methodologies, aiming to contribute to researcher's education through a dialogical and collaborative learning perspective that enables social transformation. The theoretical approach, as well as the activities applied along course proved essential and demanding to achieve a more comprehensive and critical methodological thinking by promoting the interaction between students and teachers from different countries and articulating research experiences.

Keywords: Critical methodologies; Cultural-Historical Psychology; Researcher's education.

Por un ejercicio colectivo de aprendizaje crítico y colaborativo en los estudios de posgrado: más allá de las fronteras nacionales y epistemológicas

Resumen

En el contexto de los estudios de posgrado, las numerosas exigencias y presiones que recaen sobre profesores y estudiantes en términos de productividad y de orientación metodológica de la investigación, fomentan cada vez más la creación de redes de colaboración que permitan no sólo el intercambio de conocimientos sino también integrar el recorrido formativo

1 Instituto Federal de São Paulo – Registro – SP – Brasil; tilgabriel@gmail.com

2 Universidade Federal de São Paulo – Guarulhos – SP – Brasil; rubens.sa@unifesp.br

de los investigadores en el contexto de los estudios de máster y doctorado. En este contexto, presentamos aquí un informe basado en la experiencia del curso “Metodologías críticas de investigación: (algunas) perspectivas histórico-culturales”. El curso resulta de la confluencia de tres Metodologías de Investigación Crítica, con el fin de contribuir a la formación de investigadores basada en una perspectiva de aprendizaje dialógico y colaborativo que permita la transformación social. El instrumental teórico abordado, así como las actividades propuestas en el trayecto formativo, son esenciales y urgentes para un pensamiento metodológico más amplio y crítico que promueva la interacción entre estudiantes y profesores de diferentes países y articule experiencias sobre el hacer investigación.

Palabras clave: Metodologías críticas; Psicología histórico-cultural; Formación de investigadores.

Tensões iniciais

O ingresso na pós-graduação é marcado por uma série de expectativas que vão desde o interesse específico na pesquisa e o aprofundamento de conhecimentos na respectiva área de atuação à perspectiva de ascensão na carreira profissional. Uma vez que se passe pela seleção, no entanto, o cenário adiante mostra-se marcado por tensões e incertezas sobre como proceder em relação à pesquisa, delimitação teórica e metodológica.

Pode-se dizer que as incertezas precedem ainda a própria seleção nos programas e são marcadas por questões comuns entre estudantes, como: “O que pesquisar?”, “Como construir um projeto de pesquisa?”, “qual referencial teórico poderia contribuir com as discussões que pretendo realizar?”, “Quais critérios poderiam qualificar ou desqualificar o meu projeto na seleção e durante a pesquisa?”.

Como percurso formativo, é também comum requerer que alunos se matriculem em um dado número de disciplinas obrigatórias e optativas as quais quando concluídas funcionam como requisitos obrigatórios para progressão e continuidade das demais tarefas de pesquisa. Além disso, essas disciplinas integram os currículos de formação nos programas-hora centradas nas linhas de pesquisa = hora complementar e epistemologicamente mais abrangentes.

Espera-se que as disciplinas não somente forneçam um panorama geral das áreas de pesquisa e produção de conhecimento, mas contribuam nas decisões metodológicas e análises críticas que o pós-graduando pretende realizar sob a orientação de um professor-pesquisador experiente, tudo isso sobre a pressão constante do tempo e da exigência de publicações em eventos, periódicos, livros e outros que, por sua vez, integram os processos de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros.

Neste contexto, as queixas sobre as dificuldades em produzir e a sobrecarga com atividades aliadas ao

pouco preparo para lidar com pesquisas ao longo da graduação frequentemente situam a pesquisa como “um ato solitário”, parte disso em função do foco exigido pelos pós-graduandos que resulta em uma alta carga de estresse e tensão.

Para além dessas questões, é preciso se considerar ainda os desafios que perpassam as questões de linguagem, isto é, o domínio tanto da leitura quanto da escrita e estilo acadêmico, com os quais muitos não estão familiarizados na própria língua materna, e que agora passam a ser cobrados também em línguas estrangeiras, visto que parte das bibliografias que norteiam tanto as disciplinas quanto as pesquisas não são publicadas na língua nacional.

Esse emaranhado de questões força a criação de grupos de apoios entre alunos e também entre os docentes, estes últimos principalmente quando se veem cada vez mais pressionados a articularem redes de colaboração (Hoff, 2007), buscando alternativas para uma construção crítica e profícua do fazer-pesquisa, pautadas no debate e na reflexão coletiva. Essas redes articuladas podem se configurar tanto institucionalmente quanto interinstitucionalmente, podendo ainda se estender internacionalmente, catalisando a criação de espaços de produção de conhecimento marcados tanto pelo contraste quanto pela confluência epistemológica.

É justamente a partir de um desses espaços que o presente relato toma forma, mais especificamente a partir do curso intitulado “*Critical Research Methodologies: (Some) Cultural-Historical Perspectives*”, criado por meio de uma rede de pesquisadores de duas universidades brasileiras: Pontifícia Universidade Católica (doravante PUC-SP), Universidade Federal de São Paulo (doravante Unifesp); e por uma universidade suíça: a *Université de Neuchâtel* (doravante UN).

Como objetivo, pretendemos ao longo desse relato discorrer sobre as especificidades da organização deste curso, sua dinâmica de interação proposta na modalidade remota, em virtude da pandemia do novo coronavírus, e as bases teóricas apresentadas nele

para, por fim, refletirmos acerca das contribuições que um curso pensado desta forma e ofertado em língua estrangeira pode oferecer para a formação dos pós-graduandos e para o desenho metodológico de suas respectivas pesquisas.

Assim, dividimos este relato em três seções, a saber: organização e oferta do curso – em que apresentamos as especificidades da proposta e organização do curso na pós-graduação; nuances teórico-epistemológicas apresentadas – em que elencamos alguns dos pressupostos teóricos e conceitos abordados no curso; contribuições de um curso pautado na reflexão e crítica entre os pares – em que discorremos sobre as interações e desdobramentos nas pesquisas dos alunos a partir do curso.

Esperamos que o relato possa contribuir para o (re)pensar de novas propostas didáticas que potencializem o percurso dos alunos da pós-graduação e oferecem mais subsídios para a consolidação do fazer-ciência com responsabilidade e criticidade.

Organização e oferta do curso

O curso “*Critical Research Methodologies: (Some) Cultural-Historical Perspectives*” partiu de uma ação integrada envolvendo docentes da PUC-SP, Unifesp e UN com foco nos alunos de mestrado e doutorado, se configurando em uma disciplina optativa para os respectivos programas dessas universidades.

Dado o contexto da pandemia do novo coronavírus e a necessidade de implementação de práticas de distanciamento social, a disciplina foi pensada inteiramente de forma remota, com um cronograma de leituras e atividades pré-definidas a serem realizadas de modo assíncrono e previamente compartilhadas por meio do *Google Drive*³ e encontros síncronos via plataforma *Google Meet*⁴.

O uso de ambas as plataformas como recurso de viabilização da oferta remota do curso pode ser compreendido como uma estratégia coerente com os protocolos de biossegurança no contexto da pandemia com vistas à proteção e sobrevivência de todos. Para

além desse contexto é importante frisar que a oferta remota se mostra um mecanismo interessante de democratização do acesso, isto porque o espaço virtual permitiu o agrupamento de alunos de diferentes localidades e de forma gratuita sem a necessidade de deslocamentos (o que poderia ser inviável tanto para alunos e docentes brasileiros quanto de outros países).

No total, ocorreram 10 encontros síncronos de três horas cada distribuídos entre os meses de março, abril e maio. Os encontros foram sistematizados em ciclos nos quais diferentes pesquisadores associados às três universidades apresentavam tópicos específicos envolvendo metodologias e ferramentas teóricas por eles empregados e, a partir daí, promoviam discussões e análises reflexivo-comparativas sobre diferentes possibilidades de aportes teóricos e delimitações de objetos de estudo.

Em termos de avaliação, foram propostas três estratégias: 1) apresentação oral das pesquisas dos alunos matriculados – as apresentações definidas em cronograma prévio foram pensadas de modo que após exposição da pesquisa de cada um, houvesse um momento tanto para ponderações dos professores acerca das escolhas metodológicas assumidas como também entre os pares de alunos propiciando momentos coletivos de reflexão e refinamento das pesquisas e suas potencialidades e fragilidades; 2) produção colaborativa de um ensaio abrangendo o conteúdo do curso – como um exercício de atividade colaborativa entre os pares de alunos; 3) produção individual de um ensaio com uma avaliação crítica da aprendizagem – com vistas a uma reflexão crítica acerca da metodologia empregada na disciplina, estratégias didáticas e auto avaliação da aprendizagem. Detalharemos a condução dessas avaliações mais adiante.

Dada a confluência internacional e a presença de professores e alunos estrangeiros, o inglês foi definido como língua padrão das preleções dos professores e apresentações dos trabalhos. Sobre isso, vale a pena pontuar que todos os alunos regularmente matriculados em seus respectivos programas passaram por um exame de proficiência para leitura e interpretação de textos em línguas estrangeiras nos seus respectivos processos seletivos; no entanto, é natural que a proficiência na língua inglesa não seja homogênea. Assim, uma das professoras organizadoras do curso se dispôs a realizar a interpretação consecutiva durante todo o curso, ocasionalmente contando com apoio também de alunos.

3 Serviço de armazenamento, sincronização e compartilhamento de arquivos na nuvem criado pela Google em 2012. O serviço compreende uma série de softwares em rede como editor de texto, planilhas, apresentações e diversos outros.

4 Serviço de comunicação síncrona por vídeo desenvolvido pela Google em 2017 e popularizado durante a pandemia da Covid com acesso liberado dos recursos temporariamente e de forma gratuita.

Um aspecto positivo sobre a utilização de uma língua estrangeira em uma disciplina se deve à sensibilização dos alunos ao vivenciar e realizar discussões em uma língua diferente da materna, reforçando as práticas de leitura, escrita e exposição oral e funcionando como um estágio prático de adaptação, da importância de produzir e apresentar trabalhos também em eventos fora do país, oportunidade esta a qual poucos têm acesso fora do contexto da pós-graduação.

Nuances teórico-epistemológicas apresentadas

Pela leitura da ementa proposta no curso, as bibliografias básicas e complementares, compreendemos que o curso se situa no campo das Ciências Sociais, mais especificamente centrado nas metodologias de caráter intervencionista e crítico ancoradas em alguns pressupostos da Psicologia Histórico-cultural conforme postulados pelo psicólogo russo Vygotsky ([1924-1934]/1997).

Neste campo teórico as problematizações são tensionadas pelo interesse na compreensão dos impactos da pesquisa no contexto social, isto é, de que modo a produção de conhecimento pode trazer contribuições ao emaranhado de relações sociais, não somente por uma ótica estritamente analítica, mas principalmente pela possibilidade de transformação social.

Daí a organização, conforme apresentada anteriormente, centrada no aspecto crítico e colaborativo da pesquisa, fomentando reflexões que extrapolam o individual e se transformam coletivamente ao contrastar diferentes modos de fazer-pesquisa ainda que compartilhando de um campo teórico comum.

Por esse prisma, as possibilidades de avaliação propostas ao longo do curso de modo algum se dariam pela individualidade, mas pela construção colaborativa que permeia as discussões ao longo dos encontros síncronos e a partir das leituras indicadas.

Essa estratégia poderia ser taxada à primeira vista como pouco produtiva, visto que ainda que compartilhem de um referencial teórico consonante, os objetos de estudo nas pesquisas de cada um são destoantes. No entanto, é justamente nesse confronto de possibilidades diferentes de organizar metodologicamente a produção de conhecimento que emerge a potência crítica que permite a identificação de um olhar rigoroso sobre a produção pela perspectiva de seu criador e também de seu leitor (Magalhães & Fidalgo, 2019).

É também em função desse aspecto que o formato do curso destoa da prática corriqueira com aulas expositivas seguidas de perguntas e atividades em um modelo estanque que hierarquiza os processos de aprendizagem e situa os discentes como sujeitos meramente receptores. Aqui interessava uma aproximação dialógica que permitisse o confronto com as próprias ideias e com a ideia do outro em um cenário marcado pela mediação constante e com múltiplas possibilidades de significações e ressignificações.

Nessa esteira, pelo menos duas das avaliações propostas permitiam justamente esse movimento crítico de confrontar-se a si mesmo: a produção de um ensaio individual elencando perspectivas construídas nas reflexões do grupo e contrastando concepções prévias e a produção de um ensaio em duplas. Nesta segunda, podemos compreender um movimento do macro para uma unidade menor. Se num primeiro momento a coletivamente catalisava as reflexões envolvendo alunos e professores, num segundo momento a potência se localizava nas reflexões entre os pares de alunos.

Ao consideramos o caráter dinâmico da aprendizagem e as possibilidades de significação e ressignificação no diálogo com o outro (Aguiar, Soares & Aranha, 2021), os ensaios produzidos individualmente e em dupla não poderiam também representar a cristalização de ideias visto que a produção de conhecimento se dá num fluxo contínuo, social e historicamente situado. Assim, podemos compreender que a terceira estratégia de avaliação proposta, com a apresentação de um seminário, se configura como uma possibilidade ainda mais expansiva e complementar para pensar a aplicação dos conceitos e pressupostos teóricos abordados.

Os seminários não partiram da noção de certo ou errado, mas da possibilidade de aplicação teórico-conceitual com foco em seus aspectos intervencionista e transformador em seus respectivos contextos histórico-culturais. Por isso o cerne do curso se manteve na necessidade de uma abordagem que possibilitasse a apresentação de categorias essenciais nos movimentos de análise sem fugir das nuances históricas (Aguiar, Penteado & Alfredo, 2020) que permeiam as ideias.

Dada essa preocupação em ampliar o leque de possibilidades de aplicação de conceitos emergentes nos postulados da Psicologia Histórico-cultural que norteiam as chamadas Metodologias Críticas de Pesquisa, o curso tangenciou três perspectivas

teórico-metodológicas: a Clínica da Atividade, a Pesquisa-Trans-Formação e a Pesquisa Crítica de Colaboração, sobre as quais discorreremos a seguir.

A Clínica da Atividade

Esta perspectiva tem como objetivo primário a transformação da realidade e, a partir disso, compreender o desenvolvimento humano através da ação do pesquisador. Nessa esteira, busca oferecer uma teoria acerca do desenvolvimento humano partindo de uma perspectiva psicológica centrada no desenvolvimento da atividade e no poder de agir.

Assim, a ideia de desenvolvimento pode ser aqui compreendida simultaneamente como objeto central de estudo e também como método, uma vez que a Clínica da Atividade se configura como um “método para ação”. Vale mencionar que ainda que o conhecimento científico seja um construto de sua aplicação, ela centra-se primariamente na transformação do ambiente de trabalho, tomando o pensamento como potência para o experimentar e recriar (Clot, 1999).

Deste modo, os conceitos de sentido e eficiência que tangenciam essa corrente podem ser compreendidos respectivamente como uma experiência seminal que parte do indivíduo e a compreensão de uma transformação que torne sua atividade mais eficiente ao assumir um papel coletivo, considerando que, conforme Clot e Kostulski (2011, p. 102), “as transformações só permanecem por meio do trabalho em grupo”.

Nesse ambiente organizacional em que se busca a transformação do trabalho, há ainda as noções de gênero e estilo como dimensões indissociáveis, sendo o primeiro uma forma de construção coletiva que orienta a ação do trabalhador e o segundo o resultado da interposição entre a história do indivíduo e a história do coletivo.

Dessarte, ainda que a ação do trabalho seja uma construção marcada pela coletividade, memória e elementos operacionais compartilhados pelo grupo em um dado contexto, a transformação pela atividade se dará à medida em que o indivíduo imprime na ação suas singularidades, realizando ajustes e modificações constantes para alcançar os objetivos que pretende, os quais posteriormente re integram o ciclo com novas definições do denominado *gênero*, o que justifica a indissolubilidade desses conceitos.

É interessante notar que a partir dessa junção entre *gênero* e *estilo* no trabalho vislumbra-se a

possibilidade de conflito, no sentido de quebrar limitações e arranjos hierárquicos estanques, abalando determinadas estruturas de poder à medida em que a intervenção resultante do estilo passa a ser incorporada à ação cotidiana através do diálogo e direcionamento dos próprios trabalhadores, já que, segundo Clot (2000, p. 25), “a problemática da tarefa só pode ser resolvida pela modificação das relações entre os pares (...)”.⁵

Transpondo essa compreensão para um contexto de produção de pesquisa, seja ela situada ou não em um contexto de produção, faz-se necessário assumir o pressuposto da Atividade Clínica como método que se pauta na ação dos sujeitos envolvidos e as transformações que se dão a partir delas.

Para que isso seja possível, o papel do pesquisador implica reconhecer os objetivos almejados em um dado cenário e a partir deles promover a observação dos sujeitos envolvidos em suas respectivas atividades. Em um segundo momento, é preciso que os próprios sujeitos possam confrontar suas ações (*Self-confrontation*) de forma analítica, podendo se empregar recursos como gravações em vídeos que permitam a autoanálise da atividade. Em seguida, espera que as mesmas ações sejam também confrontadas pelos pares (*Cross-self-confrontation*), para que, por fim, a discussão mediada resulte na institucionalização das transformações propostas à medida em que diferentes modos de realização da ação sejam incorporados ao *gênero* de trabalho do grupo.

Sob essa égide, podemos compreender a Clínica da Atividade como uma possibilidade metodológica que excede a observação e resulta em ações transformadoras a partir do confronto e da análise crítica de ações rotineiramente realizadas sobre as quais pouco se reflete, e que possibilitam a sedimentação de novos conhecimentos e o afastamento de arranjos hierárquicos nos diversos contextos socioculturais.

A Pesquisa-Trans-Formação

Essa possibilidade metodológica, que se ancora nos pressupostos do *Materialismo Histórico Dialético* e na *Psicologia Sócio-Histórica*, conforme Marx e Engels (*apud* Vygotsky [1930/2004, p. 150]), emerge dos tensionamentos e incertezas que permeiam a realidade desafiadora dos pesquisadores, demandando deles

5 Tradução livre para “the problem of the relation to the task can only be solved by modifying the relations with the comrades (...)”

constantes reformulações com vistas à produção de conhecimento de forma a contribuir para a transformação da realidade, tendo como objeto de estudo o *Ser Social-histórico* (Aguiar, Penteadó & Alfredo, 2020).

A concepção de *Ser Social-histórico* decorre da constatação de que as expressões individuais em sua natureza revelam condições sociais, históricas e ideológicas mas, ao mesmo tempo, revelam também as especificidades das subjetividades historicamente construídas.

Isso posto, estudar os fenômenos que se desdobram a partir das relações sociais e a emergência das subjetividades demanda do pesquisador o chamado pensamento categórico, o qual oferece condições para a pesquisa e produção de sentido ao delimitar categorias que orientam o processo de compreensão da realidade para além das aparências e ideologias. Envolve ainda a observação atenta dos movimentos sociais e seus desdobramentos, o que imbrica na Pesquisa-Trans-Formação a compreensão do método com a dupla faceta instrumento-resultado (Vygotsky, 1930/2007, p. 69).

Assumindo o potencial analítico do movimento histórico das sociedades é possível compreender a historicidade como uma categoria de análise e reflexão. Partir dessa categoria nos possibilita modificar o foco em relação ao fenômeno, para prioritariamente buscar compreender como ele se caracterizou como tal. Essa retomada de recortes temporais pode evidenciar pistas sobre contradições e deslocamentos nas relações sociais e ao mesmo tempo fornecer indicações sobre a direção em que a sociedade caminha.

A categoria *mediação*, por sua vez, possibilita análises não dicotômicas, rompe com a visão de uma sociedade linearizada que determina o papel dos sujeitos e os idealiza de uma forma mecânica e naturalizada. Ela parte da materialidade social indicando um movimento de mão dupla em que os elementos envolvidos no tecido social se constituem mutuamente e de forma interdependente.

Por fim, em ressonância com Veresov e Fleer (2016), ao assumirmos o pressuposto de que nada é fixo e imutável e sem as contradições dialéticas o desenvolvimento torna-se impossível, podemos ainda delimitar a contradição também no escopo do pensamento categórico, compreendendo-a como um princípio que movimenta a transformação social e que nos possibilita identificar momentos específicos de transição e superação de determinados fenômenos ao oferecer uma visão da totalidade.

Vale ressaltar que em termos de fazer-pesquisa, empregar a *contradição* como categoria de análise não se limita à mera identificação e descrição das contradições sociais. Permite que elas sejam reconhecidas como engrenagens do movimento e, portanto, como fenômeno social.

Em síntese, essa vertente teórico-metodológica busca romper com as dicotomias, reconhecer as engrenagens que colocam em movimento os mecanismos das relações sociais e a partir delas vislumbrar formas de compreender e transformar a realidade em estrita observância às suas tendências e especificidades históricas situadas.

A Pesquisa Crítica de Colaboração

Caminhando para a última vertente das Metodologias de Pesquisa Crítica abordadas ao longo do curso, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) demanda análises que decorrem especificamente de comportamentos linguísticos e compreende a colaboração em oposição às ideias de cooperação ou persuasão. Isto porque ela é centrada na construção de uma relação de confiança entre os participantes da pesquisa, ajuntando-os para a produção de conhecimento através do compartilhamento de sentidos (Magalhães & Fidalgo, 2019).

Em consonância com o princípio de rompimento da hierarquização e dicotomias da *Pesquisa-Trans-Formação*, a PCCol se afasta do dualismo *pesquisador-pesquisado* e adota a concepção de *participantes*, que implica a transformação de todos os envolvidos ao longo da pesquisa sem a delimitação fronteiriça corriqueira no contexto acadêmico.

A proposta metodológica emerge da necessidade de um paradigma crítico para pensar a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem. Retomando a centralidade do comportamento linguístico, a estrutura de uma pesquisa realizada com a PCCol demanda intenso cuidado com as questões de linguagem, visando criar um ambiente de interação com intervenções que permitam aos participantes reorganizarem as ideias de forma mútua, mas sem induzi-los. Para isso, elementos como o estabelecimento de turnos, escolhas lexicais e organização das perguntas e afirmações mostram-se elementos-chave para a produção de conhecimentos ao longo das interações.

Com isso, os participantes assumem constantemente riscos nas interações, com liberdade para

levantarem questões entre si, confrontarem informações e refletirem coletivamente sobre as afirmações. As escolhas lexicais empregadas pelos participantes precisam de maior atenção, uma vez que elas podem servir como disparadores para as produções de sentido, ressignificações e transformações. É esse direcionamento para as questões da linguagem que nos permite modernamente definir a PCCol sob a égide da colaboração crítica em vez de puramente uma etnografia colaborativa.

Essas nuances reforçam o caráter intervencionista da PCCol ao estabelecer uma relação horizontal entre os participantes da pesquisa, tornando-a também uma produção coletiva de conhecimento que se cristaliza pelas negociações durante os confrontos e contradições que emergem nas interações.

Com o intuito de organizar essas interações e reflexões espontâneas é preciso que se estabeleça uma escuta responsiva que se oriente pela definição clara do propósito da pesquisa e dos métodos e estratégias que serão empregados na intervenção, além de considerar os elementos contextuais e relações de poder que demarcam as ações, conforme se espera de uma metodologia pautada na perspectiva Histórico-cultural.

Concisamente, a PCCol pode ser compreendida como uma aproximação teórico-metodológica pensada para a pesquisa de intervenção e que demanda a criação de um ambiente coletivo de interação que permite aos participantes se questionarem, compartilharem sensações e ações, desconstruindo relações hierárquicas e catalisando singularidades que doutro modo seriam silenciadas ou silenciadoras.

Contribuições de um curso pautado na reflexão e crítica entre os pares

A abordagem sistematizada pelo curso na confluência de três perspectivas teórico-metodológicas ancoradas nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural contribui para uma reflexão mais centrada nas questões metodológicas para a produção e coleta de dados e evidencia a complexidade de assumir a pesquisa intervencionista como modo de fazer-ciência no campo das Ciências Sociais.

É interessante notar as especificidades de cada uma das vertentes, suas similaridades e disparidades. Como similaridades fica evidente o foco na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, as noções de construção de conhecimento de forma colaborativa e a

importância da intervenção como pedra angular para formação profissional e transformação social. As disparidades convergem para a aplicação dos conceitos, categorias de análise, foco e contextos de intervenção.

Por se tratar de um curso voltado essencialmente para as metodologias, o potencial de reflexão crítica e a interação entre os pares de alunos e docentes de diferentes países potencializa e pavimenta novos caminhos de produzir pesquisa de modo orgânico e sem a pressão indicada por Hoffman (2007) para a construção de redes de colaboração, uma vez que ela é aqui compreendida como um processo que se dá pela relação, pela interação entre os envolvidos tendo em vista um objetivo de produzir conhecimento e transformar a realidade de modo prático.

Além disso, o sentido de crítica é completamente esvaziado da ideia de julgamento, juízo de valor e assume uma combinação de entrelaçamentos teórico-conceituais que colocam em suspenso ideias estanques sobre determinados conceitos e escolhas metodológicas.

Nesse sentido, o curso contribui de forma ainda mais significativa para pesquisadores em formação no sentido de não somente ampliar as possibilidades de coleta, produção e análise de dados, como também no sentido de compreender com maior clareza quais escolhas metodológicas poderiam ser empregadas de forma mais profícua em relação a cada objeto de estudo.

É justamente esse processo de sistematização da pesquisa e da metodologia propiciado por este curso que oferece um alento para minar as questões apresentadas na introdução deste relato que frequentemente assombram e estressam os alunos no contexto da pós-graduação. Mais que conhecer as metodologias, é necessário conhecer formas de aplicá-las e identificar até que ponto o ferramental teórico contribui para as análises que pretendemos realizar.

O fato de o curso ter sido organizado na língua inglesa certamente representou um desafio para todos os presentes; no entanto, possibilitou aos alunos uma vivência única de interação com pares de outros países que de outra forma não seria possível. O próprio exercício da interpretação simultânea português-inglês, das intervenções docentes ao menor sinal de dúvida, a utilização de materiais audiovisuais com indicadores de citações e leituras propiciaram um ambiente de estudo menos tenso, configurando um percurso formativo tal qual pressupõem as vertentes teórico-metodológicas

que estudamos, isto é, marcado pela dialogia, minado de hierarquias e focado na construção de saberes por meio da colaboração crítica.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Penteado, M. E. L., & Alfredo, R. A. (2020). Totality, historicity, mediation and contradiction: Essential categories for the analytic movement in research in Education. In A. Tanzi Neto, F. C. Liberali, & M. Dafermos (Eds.). *Revisiting Vygotsky for social change - Bringing together theory and practice*, (pp. 213-240). Peter Lang.
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Aranha, E. G. (2021). Meaning Nuclei: The dialectical approach of meaning apprehensions produced in groups. *Cad. Pesqui.*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147305>.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. *Theory & Psychology*, 21(5), 681-696.
- Hoff, D. N. et al. (2007). Os desafios da pesquisa e ensino interdisciplinares. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 4(7), 42-65.
- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing critical research methodologies for teacher education in Applied Linguistics. *DELTA*. 35(3), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*. 23(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology*, (v. 3, R. van der Veer, Trans.). Plenum Press. Original work published in [1924-1934].
- Vygotsky, L. S. (2004). A transformação socialista do homem, (N. Dória, Trad.). In: *Arquivo Marxista na Internet*. <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (J. Cipolla Neto, Trad.). Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1930.

Recebido em: 18 Mar. 2022

Aprovado em: 11 Fev. 2023

A VIVÊNCIA CRÍTICO-COLABORATIVA PARA A SUPERAÇÃO DAS OPRESSÕES

Fernanda Liberali¹; <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

Valdite Pereira Fuga²; <https://orcid.org/0000-0002-3013-6254>

Daniela Vendramini-Zanella³; <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>

Larissa Picinato Mazuchelli⁴; <https://orcid.org/0000-0002-5253-7593>

Viviane Klen-Alves⁵; <https://orcid.org/0000-0001-7601-9259>

Luciana K Modesto-Sarra⁶; <https://orcid.org/0000-0002-7597-6484>

Everton Pessoa de Oliveira⁷; <https://orcid.org/0000-0002-6438-9292>

Penélope Alberto Rodrigues⁸; <https://orcid.org/0000-0002-1394-8744>

Rafael da Silva Tosetti Pejão⁹; <https://orcid.org/0000-0003-0707-0709>

Resumo

Neste artigo discutimos uma visão de pesquisa que pressupõe formas de agir com potencial de superar opressões. Nossa proposta envolve a reflexão sobre uma *práxis* para a compreensão transformativa de realidades, tendo a linguagem como foco. Apresenta a perspectiva crítico-colaborativa, pautada na argumentação multimodal, como uma possibilidade de ação-investigação-transformação em espaços educacionais por uma sociedade mais justa e equânime. Com esse objetivo, apresentamos um exemplo de um processo crítico-colaborativo entre pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar em reunião de planejamento para um evento do Projeto Brincadas, cuja temática envolvia a contradição entre a fartura da festa junina e a fome vivida no Brasil. A análise do dado selecionado aponta para a importância na argumentação multimodal, materializada em aspectos como a exemplificação, as expressões faciais, os movimentos de cabeça e de corpo e, em especial, a concessão que permitem a expansão da colaboração crítica em oposição a uma argumentação para destruição do outro. Como resultado, foi possível perceber a busca por superação dos movimentos de opressão vividos no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Argumentação; Colaboração; Contradição; Vivências; Pesquisa científica.

The Critical-Collaborative Experience to Overcome Oppressions

Abstract

In this article, we discuss a research vision that assumes ways of acting with the potential to overcome oppression. Our proposal involves reflection on a praxis for the transformative understanding of realities, focusing on language. It presents a critical-collaborative perspective, based on multimodal argumentation, as a possibility of action-research-transformation in educational spaces for a fairer and more equitable society. With this objective, we present an example of a critical-collaborative

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; liberali@uol.com.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; valpefuga@gmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; daniela.zanela@gmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; lpmazuchelli@gmail.com

5 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; viviane@uga.edu

6 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; kms.luciana@gmail.com

7 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; evpessoa@ig.com.br

8 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; pelrodrigues@gmail.com

9 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; rafapejao@hotmail.com

process between researchers from the Research Group Language in Activity in the School Context in a planning meeting for an event of the Brincadas Project, whose theme involved the contradiction between the abundance of the June festival and hunger in Brazil. The analysis of the selected data points to the importance of multimodal argumentation, materialized in aspects such as exemplification, facial expressions, head, and body movements, and, in particular, the concession that allows the expansion of critical collaboration as opposed to argumentation for the destruction of the other. As a result, it was possible to perceive the search for overcoming movements of oppression experienced in the academic context.

Keywords: Argumentation; Collaboration; Contradiction; Experiences; Scientific research.

Un Experiencia Crítico-Colaborativo para superar las opresiones

Resumen

En este artículo, discutimos una visión de investigación que presupone formas de actuar con potencial para superar la opresión. Nuestra propuesta pasa por la reflexión sobre una praxis para la comprensión transformadora de las realidades, con foco en el lenguaje. Presenta una perspectiva crítico-colaborativa, basada en la argumentación multimodal, como posibilidad de acción-investigación-transformación en espacios educativos para una sociedad más justa y equitativa. Con este objetivo, presentamos un ejemplo de un proceso crítico-colaborativo entre investigadores del Grupo de Investigación Lenguaje en Actividad en el Contexto Escolar en una reunión de planificación de un evento del Proyecto Brincadas, cuya temática involucró la contradicción entre la abundancia de una fiesta junina tradicional brasileña y el hambre vividos en Brasil. El análisis de los datos seleccionados apunta a la importancia de la argumentación multimodal, materializada en aspectos como la ejemplificación, las expresiones faciales, los movimientos de cabeza y cuerpo y, en particular, la concesión que permite ampliar la colaboración crítica frente a una argumentación para la destrucción. del otro. Como resultado, se pudo percibir la búsqueda de superación de los movimientos de opresión vividos en el contexto académico.

Palabras clave: Argumentación; Colaboración; Contradicción; Experiencia; Investigación científica.

Introdução

Como participantes do universo acadêmico, todos nós já experienciamos, mesmo como espectadores, episódios de silenciamento, opressão, confronto violento e competição por um certo “estrelismo”. Essa disputa, que afasta e muitas vezes impede a superação de contradições, já foi discutida anteriormente (John-Steiner, 2000; Liberali, 2016). Trata-se de uma prática relativamente comum, que o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (GP LACE) busca superar em suas atividades de pesquisa, ensino e extensão desde 2002, quando Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali integravam o Programa Ação Cidadã (PAC), marco do início oficial dos trabalhos do GP LACE.

O PAC voltava-se ao trabalho com a educação de crianças, adolescentes e docentes da rede pública do estado de São Paulo, com o objetivo de construir uma formação crítica para a compreensão e transformação das condições precárias de comunidades em situação de vulnerabilidade. Foi a partir dessa experiência que Magalhães e Liberali organizaram uma rede de pesquisadores empenhados na transformação social. Assim, o GP LACE foi formado e vem repercutindo suas

atividades nacional e internacionalmente, ampliando, cada vez mais, essa rede de colaboração.

Credenciado pelo CNPq desde 2004, o grupo integra linguistas aplicados e educadores das mais diversas áreas, principalmente pelo vínculo das líderes Magalhães e Liberali com os Programas de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) e em Educação: Currículo (CED) da PUC-SP. Marcado pela heterogeneidade e diversidade, o GP LACE abriga doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, gestores, docentes e alunos surdos e ouvintes de instituições públicas e privadas nacionais e internacionais. Para muitos destes, o grupo foi o primeiro espaço de Dessilenciamento (Amaral, 2013; 2018), em que puderam exercer a liberdade de expor pontos de vista, questionar o *status quo* e colaborar.

As atividades do GP LACE fundamentam-se na vivência¹⁰ crítico-colaborativa e é sobre como essa

10 Usamos vivência no sentido vygotskiano de *perejivania* (Vygotsky, 1934/1994; 1932/1999), que diz respeito ao modo como os sujeitos, de forma única, refratam experiências sociais dramáticas vividas na coletividade.

vivência sustenta uma perspectiva de busca por superação das condições de vulnerabilidade que escrevemos este artigo. Iniciamos abordando os conceitos teóricos e metodológicos fundamentais à discussão proposta para, em seguida, apresentarmos a análise de um dado em que a argumentação crítica e colaborativa possibilita resistir e expandir¹¹.

Fundamentação teórico-metodológica

Nesta seção, apresentamos a busca pela superação das opressões para mostrar, em seguida, como a colaboração crítica é uma prática insurgente no fazer-pesquisa. Finalmente, discutimos o papel da argumentação multimodal para a compreensão dos *turning points* que apontam para as possibilidades de transformação.

O trabalho desenvolvido pelo GP LACE compreende, como Santos (2018), que questões sociais, de injustiça e de desigualdade exigem respostas capazes de trazer transformações positivas às práticas sociais e aos atores envolvidos. Trata-se de um posicionamento ético e político que busca compreender e construir colaborativamente caminhos de ressignificação dos modos de pensar e agir no mundo. Esse movimento, também conhecido como decolonialidade, caracteriza-se, assim, como um combate à geopolítica do conhecimento que reconhece e centraliza o saber hegemônico, tornando-o de-lugar-nenhum e ao mesmo tempo universal, e que considera os saberes produzidos fora dos centros hegemônicos como locais ou regionais.

Nessa direção, torna-se fundamental interrogar, superar e romper conceitos e metodologias que sustentam tais perspectivas de colonialidade (Mignolo & Walsh, 2018; Santos, 2018; Pennycook & Makoni, 2020). Isso envolve questionar pressupostos teóricos e compreensões da práxis de pesquisa que reproduzem e alimentam mecanismos de controle e marginalização dos saberes. Para Pennycook e Makoni (2020), a linguagem tem papel crucial nesse processo, dada sua

natureza mediadora. Assim, nossa pesquisa se pauta no desejo de superar relações coloniais que (re)criam injustiças, desigualdades, violências e discriminações. Ciente dessas desigualdades e injustiças, seja na academia ou fora dela, buscamos desenvolver pesquisas e ações que objetivam não apenas descrever e compreender, mas transformar modos injustos e desiguais de agir, sentir, pensar e conhecer. Processo que se inicia com a própria relação entre os participantes do GP LACE, como exemplificaremos a seguir.

Como argumenta Santos (2018, p. 21), “a luta pela libertação não visa uma forma melhor e mais inclusiva de regulação colonial. Visa sua eliminação”. Um caminho para essa superação é uma prática insurgente no fazer-pesquisa, como a pesquisa crítico-colaborativa, cunhada por Magalhães (1990) e expandida pelos pesquisadores do GP LACE.

A vivência desta forma de fazer pesquisa encontra lugar na *práxis* marxista¹², compreendida como o processo de desenvolvimento dialético da linguagem em uma atividade analisada e recriada pelos indivíduos. Concebida por Magalhães (1990, 2011) como uma opção teórico-metodológica, a colaboração crítica possibilita a construção de contextos de negociação com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados. Nesse processo, a construção de confiança e o confronto de ideias caminham juntos (Magalhães & Fidalgo, 2007). Isso implica que os participantes assumam riscos intelectuais e emocionais para o desenvolvimento conjunto de significados negociados (John-Steiner, 2000), já que os conflitos que surgem no compartilhamento de visões revelam diferenças afeto-cognitivas que não podem ser deixadas de lado.

Segundo Liberali et al. (2021), um aspecto fundamental, portanto, nessa práxis crítico-colaborativa é a compreensão: a) do sujeito como um ser integral; b) do outro e de si mesmo como sujeito à crítica; e c) do coletivo como central. Entender o sujeito em sua integralidade significa enxergá-lo como alguém que tem o *direito* de ter sua voz ouvida e valorizada, independentemente de sua visão de mundo e do compartilhamento das mesmas ideias da comunidade. Dessa forma, como sujeito integral e valorizado em seu direito essencial de existir, sentir, agir, conhecer e viver, o sujeito passa a ser alguém que pode ser interpelado. Esse processo

11 Resistir-expandir tem sido o mote do grupo desde que o Brasil passou a caminhar para uma situação política mais precária. O sintagma foi criado, de forma crítico-colaborativa, a partir de muitas discussões presenciais e por *WhatsApp* com o propósito de articular a ideia de resistir (Spinoza, 1677/2003), que implica manter-se em existência, e de expandir (Engeström, 1987/2016), que envolve que os sujeitos, as atividades e a sociedade estão sempre em processos de *vir-a-ser*, em um movimento de desenvolvimento contínuo para além daquilo que já são.

12 Segundo Marx e Engels (2006), a *práxis* é o principal fundamento da constituição ontológica do ser humano. Assim, cada pessoa transforma o mundo e, nesse mesmo processo, transforma-se a si mesma e ao próprio mundo que está em transformação.

considera, assim, que questionar o outro e a si mesmo é o maior respeito que se pode oferecer, pois significa reconhecer e valorizar seu posicionamento no mundo e isso garante a coletividade, ou seja, uma totalidade feita de singularidades. É assim que os sujeitos podem se expandir coletiva e singularmente, criando novas possibilidades de ser e existir.

A colaboração crítica caracteriza-se, assim, como um complexo processo de (re)significação intelectual, cognitiva, emocional e ética (John-Steiner, 2000), que encontra no desenvolvimento da coletividade e na mudança da realidade sua força motriz. Trata-se de uma prática insurgente no fazer-pesquisa, porque direciona a organização de um processo de engajamento e de transformação coletiva na busca de soluções compartilhadas que permitam o desenvolvimento dos participantes quanto aos modos de (re)organização de suas ações.

Para que possamos apreender essa vivência, Magalhães (2011) mostra a importância de se analisar a interação, ou seja, os modos como os participantes agem-falam intencionalmente. Compreender essa dinâmica significa analisar como os participantes escutam e retomam as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar; partilham pensamentos, ideias, conflitos e compreensões; completam e/ou aprofundam o que foi dito; inserem novos temas, pedem esclarecimento e/ou sustentação ou permanecem em silêncio. Torna-se, assim, fundamental entender o papel da argumentação multimodal para a apreensão dessa *práxis*.

A argumentação multimodal (Liberali, 2016) materializa os eventos dramáticos que se evidenciam, por exemplo, nas expressões faciais, nos gestos, nos tons de voz, nas escolhas lexicais, na sustentação de posicionamentos. Nessa linha, a busca pela argumentação multimodal permite também perceber os momentos de virada, os *turning points*, que apontam para as possibilidades de transformação. Como explica Liberali (2018, p. 177), apoiada em Vygotsky (1934/1994), “a argumentação materializa, no drama, essa refração do vivido com o outro que se transforma em vivido consigo próprio”. Daí decorre o papel central da análise da argumentação multimodal, já que permite perceber traços dessa historicidade transformativa e integra coletividade e indivíduo.

É nesse sentido que Liberali (2016) apresenta a argumentação multimodal como uma instrumentalidade (Engeström, 1987/2016), uma vez que conjuga interdependentemente instrumento e mentalidade e

pressupõe que os recursos/modos representacionais são criados e usados de acordo com necessidades vividas e corporificadas na história e nas escolhas feitas pelos sujeitos. Vale notar que esses recursos são social e culturalmente formatados para o posicionamento dos sujeitos no mundo, refletindo, portanto, os repertórios que os sujeitos constroem ao longo de suas vidas (Kress, 2009; Bezemer et al., 2012; Busch, 2012).

Compreender a argumentação multimodal como um instrumento poderoso para a ação crítico-colaborativa é central em uma perspectiva que busca entender e possibilitar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva engajada (Freire, 1970/1987), na qual os sujeitos não só ampliam suas possibilidades de ser, sentir, viver, agir e saber, mas compreendem os efeitos de suas escolhas. Como explicado por Liberali (2016), a análise da argumentação multimodal permite dar visibilidade à produção de possibilidades para além das situações-limites impostas pela colonialidade. Aponta ainda para a história das ações assumidas para ir além do esperado e conhecido, possibilitando e dando indícios dos processos de resistência e expansão dos sujeitos em direção à superação de múltiplas formas de opressão.

Ação-investigação-transformação

Nesta seção, apresentamos o contexto do Projeto Brincadas no qual o GP LACE está envolvido e discutimos a análise de um excerto de um encontro de planejamento de suas atividades.

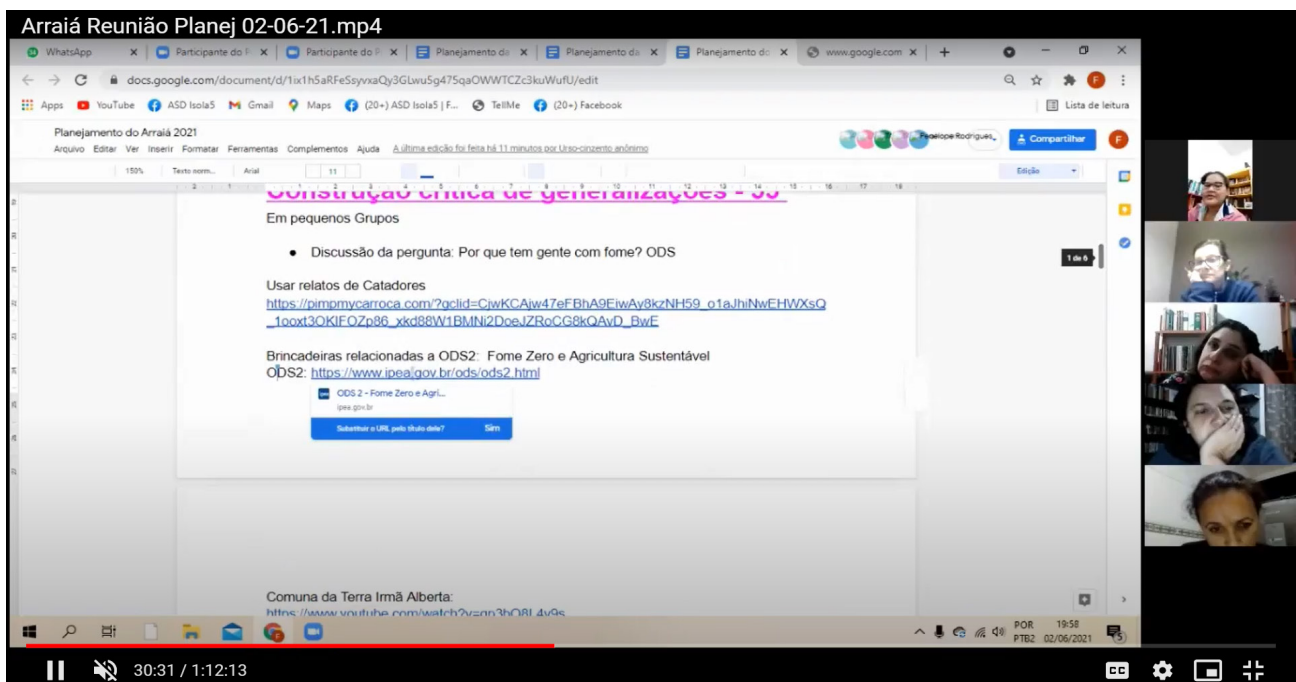
O excerto analisado, a seguir¹³, é parte de uma reunião de planejamento produzida no âmbito do Projeto Brincadas. Este projeto surgiu no contexto da pandemia da Covid-19 como um “guarda-chuva” de possibilidades para lidar com essa nova realidade e as necessidades do distanciamento físico (Modesto-Sarra & Bartholo, 2020; Liberali et al., no prelo). Em junho de 2021, o Projeto Brincadas organizou uma festa junina para apoiar movimentos contra a fome. Como parte de suas atividades de planejamento, foram realizados cinco encontros (19/05, 26/05, 2/06, 09/06 e 12/06 - dia do evento) via plataforma Zoom, além de muitas trocas de mensagem via *WhatsApp*. Para este artigo, selecionamos um excerto do terceiro

13 Esta pesquisa obedece a determinações do Comitê de Ética da PUC/SP e tem a autorização de consentimento e uso de imagem dos envolvidos para uso científico-acadêmico. CAAE: 37778820.0.0000.5482, Parecer: 4.484.531.

encontro como foco para análise e discussão da colaboração crítica em uma proposta de superação de opressões.

O recorte em análise aborda a reunião de planejamento, realizada em 02 de junho, com 1h12min de duração e a participação de oito pesquisadoras: Cxx, Sxx, Fxx, Pxx, Vxx, Jxx, Bxx e Rxx, única pesquisadora que não estava presente no trecho em análise¹⁴.

O objetivo desse encontro centrou-se na organização da festa junina que, além das brincadeiras tradicionais, deveria incluir a discussão sobre um problema de relevância na atualidade. Previamente delineado em outros momentos, o tema “fome” foi escolhido para compor as várias atividades dessa festa, em decorrência da caótica situação de fome no país (Galindo et al., 2021).



Excerto Visual 1. Tela do zoom durante a reunião para visualização do modo de interação entre os participantes.

Nesse planejamento, as pesquisadoras deveriam pensar em brincadeiras juninas, as quais poderiam ser desenvolvidas em subgrupos durante o encontro. A elaboração de brincadeiras, unindo os festejos juninos e a temática fome, em uma perspectiva teórica dos multiletramentos, já implica um fazer pedagógico insurgente que busca superar as desigualdades sociais. No excerto, a contradição – festejos juninos e fome – torna-se objeto de reflexão e análise para este grupo de pesquisa, ao buscar colaborativamente modos de pensar e de agir no processo de formação.

A interação¹⁵ em foco é composta por turnos longos, em que as participantes se colocam criticamente

diante das propostas apresentadas com a finalidade de colaborar para a produção da ação estabelecida. Nessa perspectiva, as participantes atuam na construção do comum, tomando o coletivo como central. Assim, a totalidade passa a ser constituída de singularidades, o que permite a criação de algo novo como finalidade da vivência crítico-colaborativa (Magalhães, 2011). A análise mostra a alternância dos turnos de fala, ressaltando a livre apresentação das diferentes experiências multiculturais e do engajamento das pesquisadoras em diversos setores da sociedade, possibilitando compreender os vários posicionamentos e visões de mundo das participantes diante da temática.

Nessa interação, o conflito está, justamente, na contradição em relacionar uma festa em que a fartura se faz presente e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o problema da fome no país por meio do brincar (Vygotsky, 1933/1991). O excerto mostra esse embate

14 Vale destacar que a terceira reunião ocorreu à noite, por volta das 19h30 de uma quarta-feira. As pesquisadoras estavam cansadas e, inclusive, uma delas estava a caminho de casa enquanto participava do encontro.

15 Para assistir a totalidade do excerto, acesse: <<https://youtu.be/oVhTYAN5oFI>>. Acesso em: 22jun/2021.

acontecendo simultaneamente entre as participantes. Cxx e Sxx, mais preocupadas com o conteúdo, explicitam suas falas com posicionamentos distintos sobre o tema “fome”, enquanto as demais pesquisadoras estão concentradas na organização do evento. Essa divisão surge como reflexo das apreensões distintas das participantes, revelando diferenças afetivo-cognitivas com relação ao objeto em desenvolvimento – o encontro da festa junina contra a fome. Assim, as participantes assumem riscos na negociação de significados negociados, como dito anteriormente.

Nas falas de Cxx e Sxx, essa tensão pode ser observada por dois choques semânticos: rural *versus*

urbano; uso da terra *versus* circulação de riquezas. Em primeiro lugar, Sxx verbaliza a necessidade de compreender e ser convencida do propósito da atividade; busca argumentos para sustentar e inserir o tema fome no brincar: “Eu posso dar uma sugestão? Eu tô tentando encontrar para mim os argumentos para eu trabalhar esse tema, porque, se isso para mim não tá muito claro, eu também não consigo trabalhar” (situação inicial do drama). No excerto 2, é possível visualizar como Sxx, por essa ação não transacional de cobrir os olhos com as mãos, exterioriza esse pensamento indicando sua frustração pela não compreensão do propósito da atividade.



Excerto Visual 2¹⁶. Momento inicial do conflito introduzido por Sxx. Fonte: Banco de dados.

Importante destacar que, nessa passagem, ao mostrar seu posicionamento em desacordo com o grupo, Sxx se reconhece como sujeito integral, valorizando sua própria voz e a dos demais. Com isso, independentemente de sua visão de mundo, engaja-se e exige sua possibilidade de participação (Liberali et al., 2021).

Em seguida, Sxx traz uma questão controversa, valendo-se do mote de uma campanha publicitária – “o agro é pop” –, contrapondo que esse “pop” não é acessível para grande parte da população: “Então, assim, para mim, é bem claro, é uma coisa ‘se tem gente com fome’ é porque tem gente do ‘agro é pop’ que está explorando a terra e tem pessoas que não têm dinheiro para comprar (...)” (apresentação de ponto e vista). Sxx adentra o campo político e evidencia seu engajamento com a realidade social, questionando padrões opressores que se perpetuam nas injustiças sociais – geopolítica do poder, ser, existir –, o que promove condições para a criação do inédito viável (Freire, 1970/1987). No domínio da pesquisa e extensão de teor crítico-colaborativo, torna-se fulcral problematizar

ou criar inteligibilidade sobre uma dada situação real para desenvolver ações que possam transformar contextos de injustiças e desigualdade, como destaca a pesquisadora, quando afirma que nem todos têm acesso à alimentação por conta do ‘o agro é pop’.

Nesse momento, a implicação exaustiva na primeira pessoa no discurso ressalta a necessidade de compreensão do tema para si que, na fala de Sxx, é marcado pelo verbo indicador de volição “tentar” – um dado importante para seu engajamento no trabalho. O “então assim”, de cunho anafórico, seguido de momentos de implicação, reitera continuidade ao posicionamento discursivo. Sxx é enfática ao dizer que a contradição reside, justamente, na questão da fatura de uma festa junina para discutir a fome. Ao longo de sua sustentação, Sxx ressalta, igualmente, a questão do uso sustentável e solidário da terra em detrimento da monocultura. De forma multimodal, observamos no excerto 3 que, na busca de argumentos, Sxx dirige o olhar para a direita e para cima e usa um gesto com a mão curvada em movimento contínuo, como marcador na tentativa de enumerá-los. As demais participantes demonstram expressão de hesitação em relação aos argumentos de Sxx.

16 As imagens foram recortadas para a análise com foco na interação entre os personagens.



Excerto Visual 3. Busca de argumentos por Sxx. Fonte: Banco de dados.

Após uma tentativa frustrada de interrupção de turno, “é, mas eu acho que”, Cxx se contrapõe a alguns argumentos de Sxx: “Assim, a gente tá dentro de uma cidade, entendeu? Aqui ninguém desenvolve um trabalho rural, então é difícil as pessoas também pensarem na questão da fome apenas com uso da terra, ela não está apenas ligada ao uso da terra (...)” (ponto de vista). E Cxx sustenta: “essa questão de monocultura para mim é muito pior do que o desperdício em si, entendeu?”. Diferentemente de sua interlocutora, Cxx vale-se do sintagma nominal “a gente” ou o “eu” ampliado que, de alguma forma, aproxima as demais interlocutoras da interação, podendo ou não incluir as demais colegas em algo comum, compartilhado. O uso do “entendeu” como marcador discursivo parece ressaltar a função semântica de contraposição em sua fala.

Relevante salientar o uso do operador discursivo “mas” que, geralmente, expressa situação de oposição, mas que, na fala de Cxx e vetorização para Sxx (Excerto 4 abaixo), demarca uma concessão. Cxx reconhece o valor rural/terra no posicionamento de Sxx, mas se distancia desse raciocínio, propondo outro ponto de vista, o ‘urbano’, predominante em seu argumento. Esse movimento parece amenizar a contraposição a ser realizada, indicando respeito e cuidado para *não descartar* o posicionamento de Sxx, que passa a ser interpelada e sujeita à crítica, a favor da construção coletiva. No excerto 4 (momento 3’39”) observamos, inclusive, o movimento de concordância de Sxx com direcionamento do olhar para a câmera e sobrancelhas relaxadas, acompanhado do movimento de concordar com a cabeça, que indicam sua anuência à colocação de Cxx.



Excerto Visual 4. Movimentos de concessão de Cxx e de concordância de Sxx. Fonte: Banco de dados.

Essa concessão se alterna no turno em que Sxx amplia as colocações de Cxx: “não, eu concordo com você, Cxx, aqui na cidade as pessoas vão ao supermercado, mas também tem a relação, porque, assim, por que subiu o preço do arroz?” Sxx amplia seu ponto de vista, permitindo o desenvolvimento das ideias e pertinência em relação ao objeto do conflito em foco, de modo que Cxx possa ampliar seu argumento para fundamentar sua fala seguinte: “a gente deixou de fazer estoque de grãos; (...) por exemplo, deixamos de fazer estoque de grãos, a gente sempre teve estoque de grãos, não temos mais estoque de grãos.” Essa repetição (“estoque de grãos”) parece ampliar e reforçar o ponto de vista a partir da voz do outro, que pode ser justificada pela perspectiva da colaboração-crítica no fazer-pesquisa do GP LACE, já que aponta para a

construção conjunta de significados. Tais modos como os participantes agem-falam intencionalmente enfatizam o desenvolvimento da coletividade (Magalhães, 2011), como discutido anteriormente.

Novamente, o jogo argumentativo é finalizado com uma nova concessão de Cxx: “Mas acho que isso fica um pouco complexo demais e tem menos a ver, por exemplo, isso... é com a produção do que com o tipo de governo, né?”. Na alternância dos turnos, existe uma maior incidência de concessão – com expansão – do que de refutação dos dados. Com essa constatação, podemos dizer que esse embate parece ser conduzido pela argumentação colaborativa (Liberali, 2019; 2016), a qual cria espaços para que os envolvidos possam negociar as eventuais divergências, apresentar e justificar pontos de vista fundamentados em prol de

uma perspectiva de superação das opressões, também presentes no ambiente acadêmico. A concessão com expansão coloca em relevo o potencial afetivo-cognitivo, pois possibilita que os participantes expandam seus pontos de vista e tenham a oportunidade de viver suas crises (Liberali, 2018). Contrariamente ao que, em geral, verificamos em debates acadêmicos, a mera refutação, muitas vezes, faz com que cada participante se empenhe em defender seu ponto de vista ou anular o do outro, evitando a promoção de construção de algo ou produção de uma ação, caracterizando o que Liberali (2019) define como “argumentação para destruição”.

Como já mencionado no início desta análise, o excerto mostra dois feixes de possibilidades simultâneos em torno da temática. Após várias tentativas de tomada de turno em discordância com o eixo temático da discussão (também perceptíveis pelas expressões faciais de inquietação e ansiedade visíveis no excerto 5), Fxx interliga as questões conceituais colocadas por

Sxx e Cxx, com o objetivo de retomar o planejamento, ou seja, o enfoque prático na direção da organização do evento: “Então, mas a partir dessa pergunta mesmo ‘por que tem gente com fome?’ (...) agora o que a gente precisa pensar vai ser num vídeo norteador (...)”.

Mais uma vez, a alternância de turnos é realizada pela concessão com o uso do operador “mas”. Ainda, a ocorrência da modalização deôntica, expressa pelo verbo “precisar”, parece marcar o papel de Fxx como organizadora do evento, sem deixar de incluir as demais pesquisadoras participantes com o uso do sintagma nominal “a gente”. Nesse início de turno, ressaltamos o entrelaçamento de vozes, por meio da concessão, lexicalizada pela modalização, ao veicular a necessidade do trabalho conjunto – “a gente” –, que salienta a colaboração em contextos particulares de ação na construção dos objetos das atividades em foco (Magalhães, 2011) e sustenta a coletividade, como dito anteriormente.



Excerto Visual 5. Expressões de inquietação de Fxx. *Fonte:* Banco de dados.

A interação entre Fxx e Cxx gira em torno da pertinência ou não da elaboração de jogos, incluindo a temática fome. Nesse momento, Pxx explicita e problematiza algumas questões teóricas que não estão sendo consideradas por Fxx e Cxx na elaboração dos jogos: “é que a gente não está fazendo relação agora!”. O posicionamento crítico de Pxx é sinalizado pelo aspecto contínuo da ação, ou seja, o grupo não está trabalhando com foco nas propostas do Projeto Brincadas. Daí, Pxx solicita esclarecimentos que, naquele momento, geram um questionamento sobre a viabilidade da proposta, em consonância com as propostas do grupo: “Quais

são as questões que a gente vai propor aqui para ter a construção crítica de generalizações?”.

Diante da colocação de discordância de Cxx: “Por quê? Esta questão já não está boa?”, Pxx solicita esclarecimento em tom de desacordo: “Só uma?”, com movimento de discordância com a cabeça, olhar vetorizado e aproximação do corpo em relação à câmera (excerto 6). Esses questionamentos confrontam e parecem expandir o posicionamento de suas interlocutoras sobre a elaboração da proposta. Ademais, indicam seu papel colaborativo na interação: transformar todas aquelas ideias em algo concreto e realizável – o objeto da coletividade.



Excerto Visual 6. Movimento de discordância. *Fonte:* Banco de dados.

A partir das colocações de Pxx, a interação centraliza o planejamento na elaboração dos jogos, cujas falas apresentam argumentos construídos a partir da exemplificação, marcados pelo uso de “por exemplo”: “Então, mas eu posso fazer, por exemplo, (...) um jogo”; “por exemplo, eu estou em uma sala com uma criança e aí, de repente (...) (Conforme Fxx); “uma questão, por exemplo, para a pessoa falar (...)” (De acordo com Vxx). Essa interação mostra o agir-falar dos participantes, concatenando seus argumentos para concordar e/ou discordar, alterando suas vozes na busca do comum a todos. Nesse rol de exemplificações, Vxx e Pxx relacionam a temática “fome” às questões de distribuição de riqueza, referenciando um dos tópicos da ODS¹⁷, já apontado por Sxx sobre o ‘agro é pop’, para embasar a discussão. Esse movimento argumentativo, concretizado nas falas de Vxx e Pxx, retomando a discussão anterior iniciada por Sxx, cria base para que Cxx possa elaborar o exemplo final, entrelaçando os dois feixes do conflito: “Vou fazer uma sugestão.”

Ressaltamos que o operador argumentativo “mas” se faz presente na movimentação e alternância

desses turnos. Há na concessão um acordo temporário ao colocar em segundo plano o ponto de vista de seu interlocutor; aceita-se o que é dito, mas não totalmente. Ao incorporar parcialmente os pontos de vista do outro, tanto de ordem prática (exemplos) quanto de ordem conceitual (ODS), as pesquisadoras têm a oportunidade de expandir seus próprios argumentos para a criação das formas de ação na festa junina. Sublinhamos, assim, o papel da concessão na alternância de turnos para criação da colaboração, ou seja, do comum materializado na fala final de Cxx. A partir desse embate, Cxx sugere a elaboração de uma brincadeira que Jxx, que ainda não havia se pronunciado, remete ao Jogo da Vida: “É tipo uma releitura do *Jogo da Vida*”.¹⁸ Podemos perceber a concordância das participantes, por suas expressões (sorrisos, movimentos com os olhos, movimento de concordância com a cabeça), quando Jxx propõe que a brincadeira seria uma releitura desse jogo (excerto 7). Destacamos que a constatação de Jxx está relacionada com o objetivo do Projeto Brincadas, que é incentivar os participantes a agir ativa e conscientemente na busca de soluções para um problema em comum.



Excerto Visual 7. Desfecho. Fonte: Banco de dados.

Considerações finais

Superar a lógica competitiva da academia, que impõe maneiras de ser, agir, pensar e viver (n) mundo, é o que embasa a *práxis* dos pesquisadores do GP LACE. Trata-se de romper com a realidade relativamente comum de combate e de disputa de saberes que reflete práticas sociais individualistas de controle, de violências e de silenciamentos no desenvolvimento de atividades acadêmicas, como no exemplo de planejamentos de projetos de intervenção.

17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

No exemplo apresentado, discutimos uma vivência em que os conflitos se materializam nas falas dos participantes. Em vez de gerarem disputas, servem de base para a contraposição de ideias e a proposição de novas formas de pensar e agir na criação do objeto

18 O Jogo da Vida, popularizado pela Estrela nos anos 1980, convida os jogadores a vivenciar algumas situações da vida cotidiana, como casar, ter filhos, trabalhar e estudar. O papel dos jogadores é tomar decisões, agindo deliberadamente para transformar suas realidades. Da mesma forma, além da sorte tirada na roleta, as escolhas dos jogadores têm consequências ‘reais’ na vida do jogador. Por exemplo, ao escolher não ter um seguro de carro, o jogador pode economizar dinheiro ou perder caso haja um acidente.

em desenvolvimento – a festa junina contra a fome. As opressões, tão recorrentes no universo acadêmico, são aqui superadas pela *práxis* de criação de um espaço crítico-colaborativo de discussão e superação das opressões, que seria o foco da festa junina. Assim, as participantes trazem suas sugestões e diferentes posições, apresentando de forma singular e aberta a críticas. E parece, justamente, ser essa percepção que contribui para a criação de vivências alternativas do fazer-pesquisa, tanto no planejamento quanto no trabalho de intervenções – em uma homologia de processos – superação das opressões.

Nesse sentido, este artigo também reflete essa *práxis*, tendo sido conceptualizado e escrito pelos integrantes do GP LACE em diversas sessões assíncronas e cinco sessões síncronas, totalizando mais de 25 horas de trabalho colaborativo e muitas horas de dedicação fora das reuniões. Todos os encontros foram gravados para informar futuras pesquisas e apoiar os pesquisadores que não poderiam participar da preparação do texto sincronicamente. Nesses encontros, todos os integrantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas opiniões, ler o texto em voz alta e fazer alterações, sugestões ou comentários via edição do documento no *Google Docs* e pelo uso do chat no *Zoom*. Individualmente, os participantes do grupo transcreveram os excertos analisados, incluíram o vídeo com legenda no *YouTube*, trabalharam na análise e discussão dos dados e na formatação do texto e referências.

Apresentamos e vivemos, com este artigo, uma análise de uma dessas vivências crítico-colaborativas que constituem a *práxis* insurgente no fazer-pesquisa, já que trabalha para superar as injustiças e as desigualdades, além de identificá-las e descrevê-las. O dado analisado, de uma de nossas reuniões de planejamento, dá visibilidade a esse dinâmico processo de (re)significação intelectual, cognitiva, emocional e ética em que a argumentação encontra na coletividade e na mudança da realidade sua força motriz. As contradições caminham lado a lado com concessões que abrem possibilidades de expansão. Isso é possível porque os sujeitos são reconhecidos em sua integralidade, o que confere a eles a possibilidade de serem interpelados e criticados. É no reconhecimento e na valorização das singularidades, portanto, que a coletividade se sustenta. As contradições e as discordâncias que surgem no grupo, no planejamento da atividade e, também, durante a escrita deste artigo, são percebidas e superadas no coletivo, o que só é possível no respeito

à singularidade de cada um dos participantes e na compreensão do potencial transformador do trabalho coletivo para a superação da opressão.

Agradecimentos

Este artigo foi escrito de forma crítico-colaborativa. Além dos autores listados, também participaram de forma direta ou indireta na produção dos dados e do artigo os seguintes pesquisadores, a quem deixamos nosso agradecimento: Maria Cecília Camargo Magalhães, Viviane Carrijo, Francisco Estefogo, Maria Cristina Meaney, Joyce Dias, Feliciano Amaral e Sandra Santella.

Referências

- Amaral, F. Dessilenciamento em Cadeia Criativa. (2018) In: Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (Orgs.). *Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão*. Campinas, SP: Pontes Editora.
- Amaral, F. (2013). *O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual*, Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bezemer, J., Cope, A., Faiz, O., & Kneebone, R. (2012). Participation of surgical residents in operations: challenging a common classification. *World journal of surgery*, 36(9), 2011-2014. <https://doi.org/10.1007/s00268-012-1658-1>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Engeström, Y. (2016). *Aprendizagem expansiva*. Fernanda Coelho Liberali (Orgs.) Trad. São Paulo: Pontes Editora. Trabalho original publicado em 1987.
- Freire, P. (1987). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trabalho original publicado em 1970.
- Galindo, E., Teixeira, M. A., Araújo, M., Motta, R., Pessoa, M., Mendes, L., & Rennó, L. (2021). Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. *Food for Justice Working Paper Series*, no. 4. Berlin: Food for Justice.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Kress, G. R. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Liberali, F. C. (2018). A argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: Azevedo, I. C. M. de, & Piris, E. L. (Orgs.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares*. Coimbra: Grácio Edicontor.
- Liberali, F. C. (2016). Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: Liberali, F. C., Damianovic, M. C., Ninin, M. O. G., Mateus, E., & Guerra, M. *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*, Campinas, SP: Pontes Editores.
- Liberali, F. C., Magalhães, M. C. C., Meaney, M. C., Fidalgo, S., Diegues, U. C. C., Sousa, S. S., & Pardim, R. (2021). Critically Collaborating to create the viable unheard of - connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In: Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. *Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts*. EUA: Springer, 2021.
- Magalhães, M. C. C. (1990). *A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students*. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, pp. 13-40.
- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. (2007). The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In Alanen, R., & Poyhonen, S. (Orgs.) *Language in action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Marx, K., & Engels, F. (2006). *A ideologia alemã*. 9ª edição. Tradução: Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro.
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Modesto-Sarra, L. K., & Bartholo, D. (2020). Nas brincadas da vida. In: Liberali, F. C., Fuga, V. P., Diegues, U. C. C., & Pereira, M. C. (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, Pontes Editores.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. Routledge.
- Santos, B. de (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Spinoza, B. (2003). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Tradução: Jean Melville. São Paulo, Martin Claret. (Trabalho originalmente publicado em 1677).
- Vygotsky, L. S. (1999). The psychology of the actor's creative work. In Rieber, R. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 6. New York: Plenum. Original work published in 1932.
- Vygotsky, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1933.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In Van der Veer, R., &
- Valsiner, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell. Original work published in 1934.

Recebido em: 12 Fev. 2022
Aprovado em: 24 Jan. 2023

PRODUCING TRANSFORMATIONS TO STUDY THEM: CONCEPT DEVELOPMENT IN ACTIVITY CLINICS

Martín Vergara¹; <https://orcid.org/0000-0002-0454-4924>

Laure Kloetzer²; <https://orcid.org/0000-0001-6703-8562>

Abstract

Concepts are at the core of human psychological experience. By means of them, we can communicate, understand and collaborate with each other. Within each community, concepts have been learned and can be taught. They are of capital importance for education in every level and for work activities. Concepts have been the object of study of different disciplines and in different contexts for many years. Despite their importance and the attention they have received, both common sense and psychological science understand concepts in an oversimplified way that has consequences for research and teaching. Early in the past century, Vygotsky studied the phenomena of concepts and their development in what ended up addressing most of the loose ends that remain in current dominant psychological and educational perspectives. In this article, we review the main, hegemonic perspectives on concepts in psychology, particularly one of the mayor research fields in educational psychology (Research on Conceptual Change), to present later some cross-cutting criticisms to those approaches that will become our touchstone for a sound theory of concepts. Then we present the Vygotskian approach to concept development, and the methodological implications derived from the dialectical framework in which it is inscribed. Finally, extending the Vygotskian approach beyond child development, we present a method developed in French work psychology, the Activity Clinics approach, and its potential for studying the development of concepts in work activities.

Keywords: Concept; Concept formation; Cultural-historical psychology; Adult development, Methodology – Psychology.

Produzir transformações para estudá-las: desenvolvimento de conceitos na clínica de atividade

Resumo

Os conceitos estão no coração da experiência psicológica humana. Graças a eles, podemos nos comunicar, entender e colaborar uns com os outros. Dentro de cada comunidade, os conceitos têm sido aprendidos e podem ser ensinados. Eles são de fundamental importância para a educação em todos os níveis e para as atividades de trabalho. Os conceitos têm sido objeto de estudo em diferentes disciplinas e em diferentes contextos durante anos. Apesar de sua importância e da atenção que receberam, tanto o senso comum quanto a ciência psicológica compreendem conceitos de uma forma muito simplificada que tem consequências para a pesquisa e o ensino. No início do século passado, Vygotsky estudou os conceitos e seu desenvolvimento naquilo que acabaria por abordar a maioria das pontas soltas que permanecem nas perspectivas psicológicas e educacionais dominantes de hoje. Neste artigo, revisamos as principais perspectivas psicológicas sobre conceitos, em particular um dos principais campos de pesquisa em psicologia educacional que tem tratado do fenômeno (Pesquisa sobre Mudança Conceitual), e depois apresentamos algumas críticas transversais daquelas abordagens que se tornarão nossa “pedra de toque” para uma sólida teoria de conceitos. Apresentamos então a abordagem de Vygotsky para o desenvolvimento de conceitos e as implicações metodológicas derivadas da estrutura dialética na qual ela está inserida. Finalmente, estendendo a abordagem de Vygotsky para além do desenvolvimento infantil, apresentamos um método desenvolvido em psicologia do trabalho francês, a Clínica de Atividade, e seu potencial para estudar o desenvolvimento do conceito em atividades de trabalho.

Palavras-chave: Conceito; Formação de conceito; Psicologia histórico-cultural; Desenvolvimento do adulto; Metodologia – Psicologia.

1 Université de Neuchâtel; martin.vergara@unine.ch

2 Université de Neuchâtel; laure.kloetzer@unine.ch

Producir transformaciones para estudiarlas: Desarrollo de Conceptos en la Clínica de Actividad

Resumen

Los conceptos están al centro de la experiencia psicológica humana. Gracias a ellos, podemos comunicarnos, comprendernos y colaborar entre nosotros. Dentro de cada comunidad, los conceptos se han aprendido y se pueden enseñar. Son de fundamental importancia para la educación en todos los niveles y para las actividades del trabajo. Los conceptos han sido objeto de estudio de diferentes disciplinas y en diferentes contextos durante años. A pesar de su importancia y de la atención que han recibido, tanto el sentido común como la ciencia psicológica entienden los conceptos de una manera sobresimplificada que tiene consecuencias para la investigación y la enseñanza. A principios del siglo pasado, Vygotsky estudió los conceptos y su desarrollo en lo que acabaría ocupándose de la mayoría de los cabos sueltos que quedan en las perspectivas psicológicas y educativas actualmente dominantes. En este artículo, revisamos las principales perspectivas psicológicas sobre los conceptos, en particular uno de los principales campos de investigación en psicología educacional que se ha ocupado del fenómeno (Investigación en Cambio Conceptual), para presentar enseguida algunas críticas transversales a esos enfoques que se convertirán en nuestra “piedra de toque” para una sólida teoría de los conceptos. Luego presentamos el enfoque Vygotskiano del desarrollo de conceptos, y las implicaciones metodológicas derivadas del marco dialéctico en el que se inscribe. Finalmente, ampliando el enfoque Vygotskiano más allá del desarrollo infantil, presentamos un método desarrollado en la psicología del trabajo francesa, la Clínica de la Actividad, y su potencial para estudiar el desarrollo de los conceptos en las actividades del trabajo.

Palabras clave: Concepto; Formación de concepto; Psicología histórico-cultural; Desarrollo del adulto; Metodología – Psicología.

Introduction

Concepts are at the core of human psychological experience. The knowledge produced by communities as well as by sciences gradually settle within them. Both for living in society and for mastering any practical domain, developing the conventional meanings hidden behind concepts is fundamental and is, therefore, one of the main tasks of education at all levels. Within each community, concepts have been learned at some point and can be taught to newcomers. It is by means of them that members in a community can communicate, understand, and collaborate with each other. Concepts not only carry within them the progress of humankind and the history of that progress. It is also by means of them that communities and disciplines move beyond what was previously conceived. Concepts are extremely important for psychological science and education, yet their study is trapped in an oversimplified fashion that undermines the research itself and its potential impact.

As we discuss below (in section 2 of this paper), these main perspectives are criticized for overlooking (1) the specific psychological operation involved in the use of concepts, (2) the role that symbolic and material artifacts play in the formation and use of concepts, (3) the way in which concepts are formed

from, and change in meaningful social activities, and (4) the complex dynamic, dialectic relationship that exists between the latter and the psychological aspects.

While sociocultural approaches, as we will discuss in section 3, attempt to overcome these criticisms with mixed results, we will go one step further in section 4, revisiting Lev S. Vygotsky’s perspective on concepts and concept development, aiming at a dialectic approach that satisfies the evoked criteria for a sound theory of concepts. In his work, Vygotsky carefully treated the phenomena of concepts, firstly, as a higher psychological function governed by the general law of cultural development and, secondly, as the basic units of language-mediated thought. As a whole, we will argue, such an approach will account for the criticisms addressed to the mainstream perspectives to concepts.

However, adhering to a complex understanding of a phenomenon requires the development of complex tools to grasp it in all its richness and complexity. Accordingly, sticking to the Vygotskian understanding has important methodological implications, which we will explore in section 5 of this paper. These methodological considerations were not overlooked by Vygotsky. On the contrary, his project of Marxist psychology explicitly addressed the challenges of a

dialectic epistemology. In that exercise, Vygotsky proposed the experimental-genetic method: a method that seeks to restore the dynamism of the process under development. Characterized by its orientation not to the results, but to the process of development, and for subordination of the phenomenological aspects to the genetic ones, the method set up a framework for the study of psychological development. Following such guidelines, although in an arguably non-experimental way, we propose in section 6 the Activity Clinics methodology of cross self-confrontations as a candidate for a genetic study of the development of concepts. An interventionist perspective developed in the tradition of work psychology, Activity Clinics has proven to be a fertile approach for the analysis of concepts in everyday and work activities.

Current studies of concepts and their development has been overlooking features of the phenomena that are essential to understand them fully. While the Vygotskian approach seems to fulfill the conditions that a sound theory of concepts should possess, it is mostly absent in current discussion on concepts, concept development, and conceptual thinking. Adopting such a theoretical perspective, however, supposes taking account for several methodological considerations. The aim of this article is to operationalize these methodological challenges and propose an interventionist research methodology to study concept development in work activities.

Concepts, Conceptual Change and Concept Development

Concepts in Cognitive Psychology

Concepts have been under study in both philosophy and psychology for a long time. However, the matters that concern them are different. While philosophical questions address how human beings are able to have propositional attitudes about the objects of their attitudes, psychological ones attempt to explain how knowledge underlies higher cognitive abilities, as analogy making and categorization (Machery, 2010, 2013). It is still a matter of discussion, which is beyond the scope of this article, if both disciplines actually deal with the same object (e.g., Löhr, 2020; Machery, 2010). Even in psychology, there are several ways in which concepts have been treated. The approaches are

as diverse as psychology itself. Yet, we will refer here to Cognitive Psychology, the hegemonic perspective to concepts in psychology (Blunden, 2012).

In the cognitive tradition, propositional thought is believed to be constructed of concepts; these *elements* would be “used to interpret our current experience by *classifying* it as being of a particular kind” (Hamptom, 1999, p. 176, our emphasis). Around such a perspective, different theories have proliferated. The main ones are the classical theory of concepts, the prototype theory of concepts, the exemplar theory of concepts, and the theory-theory of concepts (Blunden, 2012; Laurence & Margolis, 1999; Machery, 2013). Briefly, the classical theory states that a concept has a definitional structure that encodes the necessary and sufficient conditions for its application. For the prototype theory, concepts are representations whose structure encodes a statistical analysis of the properties their members tend to have. According to the exemplar theory, concepts would consist in bodies of knowledge about specific individual members, samples or instances of the class. Finally, in the theory-theories of concepts, they are embedded in relatively coherent mental structures, or theories.

As Blunden (2012) points out, despite their diversity, these theories share a set of core assumptions that derive from a common philosophical base. Among these assumptions, we can mention, firstly, the Cartesian dualism by which concepts are mental representations, entities or images of some kind inside the head. Secondly, an atomistic conception of the objective world, which is composed of individual entities that, in turn, can be conceived as objects, which are exhausted by their attributes. Finally, these theories would share the idea that the contexts and situations in which people acquire concepts throughout life, although acknowledged, do not inform the nature of the concepts themselves.

Conceptual change in education

Perhaps one of the most fertile approaches of the mainstream psychology of concepts in education is the research on Conceptual Change. It studies how concepts change in learning and development, focusing on the content and structure of early conceptions, the different representations held by learners and experts, the mechanisms involved in change, and instructional strategies that can promote it (Amin &

Levrini, 2018; Vosniadou, 2013a). Such a discussion on conceptual change also plays an important role in the understanding of concepts themselves (Keil, 1999). The origins of this trend can be found in Thomas Kuhn's book *The Structure of Scientific Revolutions* (e.g., Amin & Levrini, 2018; Vosniadou, 2013a). For Kuhn, beliefs, assumptions, commitments, and practices that are shared by scientific communities constitute paradigms. The accumulation of findings that cannot be explained (i.e., anomalies) within the current paradigm will conduct to a period of crisis that eventually will result in a profound, revolutionary change of paradigm. This change would give birth to a new theory with greater explanatory capacity, under which new concepts are formed. Not long after, Susan Carey (1985) and Michael Posner et al. (1982) applied Kuhn's ideas to developmental psychology and science education respectively. Kuhn's ideas proved to be a fertile approach to understand why students' previous and alternative explanations of physical phenomena were robust and hard to change, and often hindered the appropriation of the new, scientific understandings.

Over the last five decades, a growing body of research expanded beyond physics and physics education, to make a larger claim on learning in diverse domains from the natural sciences and mathematics, to history and the social sciences (Vosniadou, 2013a). Even if researchers in the field tend to avoid the questions on the nature of concepts (Vosniadou, 2008), nowadays there is some agreement that concepts change and evolve gradually and are embedded in more or less coherent larger structures that have some explanatory capacity and functional value. Different accounts in this research will explain the difficulty of conceptual change in different ways: as a consequence of new scientific knowledge being interpreted in terms of their previous knowledge (e.g., Vosniadou, 2013b, 2018); as a product of ontological miscategorization of concepts (e.g., Chi, 2005; Henderson et al., 2018), or as a result of the lack of initial organization of sub-conceptual units (e.g., diSessa, 2013, 2018). Lately, other factors, like values and identity (e.g., Levin et al., 2018), metacognition and epistemic thinking (e.g., Smith, 2018), and cultural epistemological orientations (Marin et al., 2018), have been added to account for the complexity of conceptual change.

The research on conceptual change, however, is far from being a unified field. As Amin and Levrini (2018) point out, the expansion of the field over the

decades has produced a theoretical and methodological pluralism: different perspectives sometimes use similar constructs; often they use the same terminology to refer to disparate constructs; their methods differ and, at the end, they lay on fundamentally distinct epistemological assumptions (Amin & Levrini, 2018). Although some of them have been recognized for a long time, there are still open controversies in the field: the very nature of concepts, the way conceptual structures are organized, the processes behind concept transformation, the role played by social factors, and the differences between spontaneous and instruction-induced conceptual change (Amin & Levrini, 2018; Vosniadou, 2008, 2013b).

Some criticisms to main approaches

As we have shown, the literature in both concepts and conceptual change is quite diverse and is far from being a unitary body of theory or research. Although each of the different approaches has tried to overcome the problems of its predecessor, the main currents in the hegemonic psychology of concepts shares common philosophical principles that keep them from becoming satisfactory accounts of concepts and concept development (Blunden, 2012). These perspectives have been criticized for overlooking (1) the specific psychological operation involved in the use of concepts, (2) the role that symbolic and material artifacts play in the formation and use of concepts, (3) the way in which concepts are formed from, and change in meaningful social activities, and (4) the complex dynamic, dialectic relationship that exists between the latter and the psychological aspects. In what follows, we will elaborate on these criticisms.

Following Blunden (2012), the notion of concepts sustained by the mainstream approaches (i.e., mental representations or thought-forms) cannot grasp the attributes that make them meaningful, this is, the way in which they are "a guide to reality in terms of what matters, in terms of the organism's *real-life activity*" (p. 78). In that way, and as Larraín and Haye (2014) point out, by stressing the process of categorizing—shared with other animals—, this notion of concepts as mental representations overlooks the specific psychological operation involved in the use of concepts. On the other side, the way the cognitive sciences conceive concepts says very little about the specific role that artifacts, including language, play in

the formation and use of concepts as well as the way in which concepts are formed from, and change in meaningful social activities (Blunden, 2012).

On the other hand, Castorina criticizes the reductionism in the explanatory models of developmental psychology in general, but also in conceptual change, that would not be able to account for cognitive novelty (e.g., Castorina, 2005, 2006, 2010, 2020; Castorina & Carretero, 2012). Every theory operates under a certain framework, whose philosophical underpinnings define the context in which constructs are produced and methodologies are chosen, affect the research questions that may arise, and delimit what constitutes adequate explanation (Castorina, 2020, Castorina & Carretero, 2012). Accordingly, the author describes two opposing epistemic frameworks (i.e., sets of underlying philosophical assumptions) that would affect research and the knowledge it produces (Castorina, 2010, 2020).

In a nutshell, the epistemic framework of the split assumes the dissociation of the components of situated and embodied experience in the world (Castorina, 2020). This dissociation, which is dominant in psychology, is mainly expressed in dualist theses that state a sharp division between mind and body, or individual and society. These dualist perspectives presuppose “the splits between brain and mind, a subject and his/her context, and the syntax and the semantics of representations” (Castorina, 2020, p. 157). Among these, we can find the *learner-in-context* (Volet, 2004) approaches or those grouped under Sfard’s (1998) *acquisition metaphor of learning*, which recognize the influence of context and materiality, but rather as factors that would affect an essentially different and previously constituted reality. Accordingly, in these approaches conceptual change is understood as an individual achievement, resulting in internal and the external factors that have affected the mental apparatus, both of which are constituted beforehand.

These criticisms would constitute our *touchstones* for a sound theory of concepts and concept development. Such a theory should account for the processual nature of concepts; this is, *for the very process of conceiving, beyond a categorization enabled by mental representations*. A satisfactory explanation of psychological development, conceptual change included, should also be situated in the dialectic epistemic framework, in which “each element of the experience with the world only exists because of its constitutive connection to its opposite”

(Castorina, 2020, p. 158). This is, it should account for the social, discursive, and material conditions in which concepts are produced, used, negotiated, and transformed; understanding them not as a set of preformed factors affecting or influencing psychological development or knowledge formation; neither neglecting nor collapsing these different realities, but understanding them as mutually constituted.

Sociocultural approaches on conceptual change

Nowadays, probably no psychologist, educator, not any researcher in conceptual change would deny the importance of the contexts and situations in which concepts are formed and change. Moving forward from a *cold cognitive* perspective (Pintrich et al., 1993), a “warming trend” in conceptual change highlighted the multi-dimensionality of the phenomenon under study (Sinatra, 2005). However, in this learner-in-context perspective (Volet, 2004), both the social interactions and the discursive practices in which learning occurs constitute merely a background that exerts some influence on the process. As pointed by Inagaki and Hatano (2002/2013), “most leading investigation studying conceptual change have [sic] been too cognitive and too individualistic” (p. 217). But, to be fair, more than a few authors have moved the social to the center of the debate.

While cognitive and socio-cognitive perspectives can be ascribed to what Sfard (1998) calls the *acquisition metaphor of learning*, some approaches have gone further. These perspectives have emphasized, in different degrees, that learning is rather a situated and interactional process consisting of “taking part in” or “being part of” the discourses and social practices of scientific communities (Mason, 2007). This is what Sfard (1998) groups under the *participation metaphor of learning*. For example, Greeno and his colleagues (e.g., Collins & Greeno, 2011; Greeno, 1997; 1998; Greeno et al. 1996; Greeno & van de Sande, 2007), adopt a situative perspective that focuses on the level of systems of activity that includes participants interacting with each other, as well as with material and representational systems (Greeno, 1997). Accordingly, this perspective conceives conceptual understanding as an achievement of discourse in activity systems, and conceptual growth as changes in common discursive practices or in the distribution of participation among

individuals in the activities that a community undertakes (Greeno & van de Sande, 2007). In a similar vein, rejecting the cognitive assumptions on thinking and inspired in Vygotsky's work, Ivarsson, Schoultz, Säljö, and Wyndhamn (e.g., Ivarsson et al., 2002; Säljö, 2018; Schoultz et al., 2001) take a sociocultural and discursive perspective that conceives cognition as a matter of how people use conceptual/discursive and physical tools that, in turn, form an integrated part of it (Ivarsson et al., 2002, p. 78). Such a perspective understands conceptual change as the gradual process of appropriation of mediational means (i.e., physical artifacts and conceptual constructions), through the exchanges that individuals have with each other and with surrounding tools (Ivarsson et al., 2002). Similarly, Roth and colleagues (e.g., Duit et al., 1998; Roth, 2008; Roth et al., 2008), approach conceptual change from a discursive perspective that considers discourse as situated action, rather than a window to underlying cognitive representations (Duit et al. 1998). Accordingly, they focus on the inter- and intra-situational changes in students' language organization (Duit et al., 1998), which would be produced by individuals from situational resources at hand (e.g., uttered questions, gestures, accepted modes of explanation, representations and artifacts) and borrowed conceptions that are available in language (Duit et al., 1998; Roth et al., 2008).

These sociocultural perspectives undoubtedly address the criticisms (1), (2), and (3). By rejecting cognitive assumptions and adopting a situated, discursive, action-oriented stance that emphasizes the mediated, socially grounded, and artifact-dependent nature of concepts, they successfully overcome them. However, as Castorina (2020; Castorina & Carretero, 2012) shows, the framework of the split also shows itself in the apparent opposite theses that collapse the distinction by rejecting one part of these dualities. That would be the case of radical sociocultural approaches: by suppressing the subject in favor of understanding knowledge development as the transformation of participation in social practices, the most radical contextualist perspectives collapse the duality individual-society. Without resorting to individual constructive activity, these perspectives would not account for how social relations concern individuals, for individual differences in levels of knowledge (Castorina, 2020, p. 157), nor would they explain the difficulty of learning new knowledge (Castorina

& Carretero, 2012). It is not possible to explain the cognitive novelty, including conceptual change, within the epistemic frame of the split.

Whether being a function of accomplished in activity systems, the progressive appropriation of material and symbolic artifacts, or evolving and situated ways of taking, the sociocultural perspectives we have sketched understand cognition in an essentially different way from the mainstream approaches. However, in being able to participate better in a collective discursive practice or to perform a better use of cultural tools, there is a notion of learning that risks of overlooking a necessary constructive activity of the individual. In the next section, we will revisit Lev S. Vygotsky's perspective on concepts and concept development, aiming at a dialectic approach that satisfies the evoked criteria for a sound theory of concepts.

Revisiting Vygotsky's concept of Concepts and their development

There are two main entrances to the problems of concepts and concept development in Vygotsky's work. In the first one, concepts are treated as higher psychological functions (Vygotsky, 1930/1999, 1930/2007, 1931/1997), while in the second one concepts are considered the basic units of language-mediated thought (Vygotsky, 1934/1987). However, these two approaches show us two sides of the same coin.

It is worth noting the way in which Vygotsky conceives concepts. As Larraín (2017) points out, in the Vygotskian theory of concept development concepts are word meanings: operations in which we treat particular and unique event as a class of events. As word meanings, concepts are properties of verbal communication or discourse "[...] they are always relational and social processes insofar as they occur in specific uses of language" (p. 523). In that way, the meaning of a concept does not rest on some kind of inner computational processing. On the contrary, it rests on the specific situated uses in which that concept fulfills some function for real social life (Larraín, 2017; Vygotsky, 1934/1987). That processual conception of concepts (see Larraín & Haye, 2014), also shows how these conventional meanings, although having the stability of language, are actual processes that change both micro- and ontogenetically: every time we use a concept, we generalize in a certain way that

depends on the specific use of language (e.g., the particular problem, objects, and context). These are microgenetic changes. On the other hand, the meaning mobilized behind the concepts we also used changes as our participation in a community or our mastery grow over the life course. These ontogenetic changes explain how children and adults—just as newcomers and old-timers—using the same word and displaying an apparently identic action, are not actually performing the same act of thinking (Larraín, 2017).

In the sixth chapter of *Thinking and Speech*³, Vygotsky (1934/1987) describes the lines of development that everyday concepts (object-oriented and unsystematic) and scientific concepts (oriented to other concepts, although insufficiently loaded with reality) follow in childhood. Everyday concepts would be formed in everyday experience from the use that others—adults—make to name things and phenomena, but in direct relation to objects, outside any explicitly organized system. Scientific concepts, on the other hand, would arise from the singular form of cooperation that occurs in instruction, in which primary verbal definition prevails, that is, concept orientation to other concepts is stronger than towards objects. In instruction, everyday concepts are transformed by the system offered by scientific concepts; while the latter are developed based on the former, already saturated with experience.

No distinction should be made, however, among these concepts as psychological entities, since they do not inform two different essences (i.e., they are not made of a different thing), but two lines of development that converge at a certain level (Vygotsky, 1934/1987). What could and should be done is to recognize how, thanks to the singular *systematic cooperation* between the pedagogue and the child in instruction (a specific use of language), concepts develop in a new direction, which reorganizes the entire system: generalizations of higher structure (i.e., scientific *concepts*) will inevitably produce structural changes in previous

generalizations (i.e., everyday concepts) (Vygotsky, 1934/1987). Such revolution of the system is, indeed, characteristic of the development of higher psychological functions, among which the development of concepts is a particular case (Vygotsky, 1930/1999, 1930/2007, 1931/1997).

According to the general genetic law of cultural development (Vygotsky, 1931/1997), every higher psychological function would appear on stage twice: first as an interpsychological category (i.e., a socio-material interaction) and afterwards as an intrapsychological category (i.e., an individual psychological function). These *categories* would have the character of a phenomenon emotionally experienced as a collision, a dramatic event (Fleer & Veresov, 2018; Veresov, 2004, 2010a, 2010b, 2014). If the individual does not have the means to solve directly or with ordinary means the dramatic event, they may find, in an interaction shaped by a specific use of language, the means through which reorganize their action and solve the collision. Such interpsychological category, susceptible of being solved through a specific use of signs, will initiate a process of transition that will culminate—after a certain course of development—with the internalization of the social relationship that was experienced as a contradiction, now as intrapsychological category. Concepts, as higher psychological functions, would follow such a course of development, beginning in social relations, experienced as conflicting and resolved with specific uses of language, and culminating with the reorganization of the entire system.

In the development of higher psychological functions, the reorganization of the system that results from the process of internalization does not constitute a final state, but a transitory one, which is likely to be followed by subsequent revolutions. Vygotsky (1934/1987) exemplifies it with the development of arithmetic thinking thanks to algebra, and the development of the mother tongue through learning a second language. This is particularly clear for concepts, as acts of generalization whose development, already with the appearance of scientific concepts, constitutes a generalization of previous concepts, that is, generalizations of previous generalizations (Larraín & Hays, 2014; Vygotsky, 1934/1987).

Coming back to the touchstone, we have proposed above, the Vygotskian understanding of concepts and their development, seems to be better suited as a theory of concepts. The changes that

3 Vygotsky's *Thinking and Speech* (1934/1987), chapters 5 and 6 treat concepts in two different ways. In chapter 5, Vygotsky describes three different structures of generalization in the development of concepts (i.e., syncretic, complexes, and concepts). While in the mentioned chapter, a concept only corresponds to the more developed and systematic structure of generalization, in chapter 6, he uses again the term concept but to refer also to early generalizations. In the same sixth chapter, Vygotsky introduces the distinction between everyday and scientific concepts. For the purposes of this manuscript, we will use this last distinction.

Vygotsky's concepts undergo in every use, address and restore the ever-creative process of conceiving, rather than the mechanical use of blocks in classifying. Its development over the life course and, particularly, its roots in specific uses of language, account for the socio-material practice in which concepts arise, are used, and change. Lastly, their social nature, their genesis as an interpsychological category, frames the psychological phenomena that interest us and their explanation in a dialectical epistemology, that does not split nor collapse the social and the individual dimensions in psychological development.

Methodological implications: the need for experimental- genetic method

While accounting for the criticisms mentioned above, the Vygotskian perspective brings to the foreground theoretical considerations that, in turn, raise important methodological implications. Foremost, concepts are not object-like realities accessed by some computer. Instead, they are processes that rest in specific, concrete uses of language. Therefore, an apt method should go beyond their external appearance and treat them as *processes*. Additionally, as every time we use a concept, we generalize in a certain way that depends on the specific use of language (e.g., the particular problem, objects, and context), a method for study them should be sensitive to the subtle changes derived from specific uses of language in concrete situations. Additionally, since concepts also change as practices and our participation in them evolve—which explains why children and adults, as well as newcomers and experts can communicate and exchange successfully even performing very different acts of thinking—the study of concepts must be able to track and distinguish the different meanings held by individuals at different moments in their participation trajectories. In sum we could state, with other socio-cultural approaches, that the study of concepts cannot be dissociated from the study of their development.

Vygotsky also highlights where and how concepts are formed and transformed: they initiate their development as a different category (i.e., a social one) that is not recognizable in developed concepts. As every higher psychological function, a concept initiates its development as a socio-material interaction, to become afterwards a psychological process. Its very

structure (in our case, the concept now internalized) is not only different from the one it had at the beginning of its development, but also its original shape (i.e., the interpsychological category) is indiscernible in its developed form (Veresov, 2010a; 2010b). The study of the development of concepts, then, must seek the origin of concepts in social relationships since these are the beginning of their development, the very concepts that will be finally internalized.

Although these remarks inform how the study of concepts and their development should be and the challenges it should overcome, they provide little insight on how to access these ever-changing processes as well as their initial, social manifestations. These methodological implications are, however, part of Vygotsky's general concerns about the psychologies of his time.

In the frame of the cultural-historical theory, Vygotsky proposed what he called the genetic-experimental method. This method aims at the restoration of the dynamism of the process under development, which by the end of its development may have the appearance of a static product (Veresov, 2010b; Vygotsky, 1931/1997). As described by Veresov (2014), the method is characterized by two main traits: first, and as mentioned above, it should address not to the results, but the process of development; second, it opposes the descriptive and the explanatory task in the analysis of the process under study. While the first feature has been commented multiple time through this section, the opposition of descriptive and explanatory may require a few additional words.

The opposition of these tasks is rooted in the exercise that Vygotsky was proposing in the frame of his project of concrete psychology. In such project, he tried to develop a Marxist psychological science, which for him means no other thing that “true” science—in opposition to a bourgeois one that contributes to the production of a biased or limited representation of reality (Castorina & Baquero, 2005). Such effort, Vygotsky's concrete psychology, intended to be a general psychological theory. In contrast to empirical psychologies, this general psychology should be able to offer explanatory principles to the diverse and often-incompatible facts produced by the different empirical psychologies. For our author, the Marxist character of this psychological science lies in two related aspects: its practical nature and the way it is constructed. The practical nature of a Marxist psychology was

associated, first, with the inherently transformative character of epistemic activity (i.e., producing objective knowledge requires a transformative activity), and second, with the fields of application, which for Vygotsky were “territories of confrontation and validation that strongly collaborated with the orientation and definition of theoretical hypotheses” (Castorina & Baquero, 2005, p. 160).

The way in which a Marxist science is constructed, on the other hand, is more strongly articulated with the opposition of descriptive and explanatory analysis. Following Castorina and Baquero (2005), the right scientific method for Vygotsky involved not only the abstraction of the phenomena, which is common to every science. Instead, it should take the initial *represented concrete*, as a starting point to revisit the multiple determinations it has in reality, and to come back afterwards as a new *represented concrete*, now rich in determinations and relations. Since even the apparently initial contact implies an abstraction of the phenomena, which is already oriented for a conceptual system, such contact will not shed light over the multiple determinations. Then, this dialectical movement would be the path to develop a scientific comprehension of concrete phenomena as they actually are. The opposition of the descriptive and the explanatory tasks in the analysis of psychological processes, precisely materialize that character of Marxian science. Since different actions may express themselves as seemingly identical, but actually have deep differences among them, Vygotsky distinguishes a phenomenological, descriptive analysis from a conditional-genetic one (Veresov, 2014). While the first type of analysis assumes the coincidence between the external manifestation and the actual process underlying it, the second seeks to disclose the real connections behind the external appearance. This opposition of the two tasks, which implies the subordination (in no case the rejection) of the phenomenological aspects to the genetic aspects, remind us precisely the dialectical movement needed to unveil the concrete in its multiple determinations, for what matter to us, the laws governing psychological development.

It is important to make an observation at this point. Vygotsky’s endeavor focused on early childhood, where he believed it was the more appropriate age to reveal the general laws of mental development lying behind their phenomenological manifestations (Fleer & Veresov, 2018). Nevertheless, since the development

in the cultural-historical theory is rooted in the interactions of an individual with their environment, those interactions will certainly continue beyond the school age, and so will development. Undoubtedly, these interactions that may produce development will vary throughout life, and work-related activities will likely become the more generative sources of development. The experimental-genetic method and the experimental paradigms built by Vygotsky and his colleagues probably will not be suited for the study of concept development in work activities. However, over the last section we have been distilling the methodological challenges that a research approach in such a setting must address.

In what follows, we will present the approach of Activity Clinics, an interventionist, developmental, and transformative research perspective developed in the field of work psychology. While developed for a different purpose, we will argue for its potential for the study of concept development in work activities.

On the borders of Activity Clinics: studying concept development through cross self-confrontations

Activity Clinics and development of work

Activity Clinics is a French school in work psychology created by Yves Clot and his team at Cnam in Paris (Clot, 1995, 1999; 2008; 2014; 2015; 2020). It explores development at work in an interventionist way strongly anchored in a Vygotskian perspective, claiming the need to provoke development in order to study development: development is seen both as the object and as the method of the research (Vygotsky, 1927/1999). Development is defined as functional migration, i.e., a functioning becoming the means for another functioning (Vygotsky, 2017). In its research practice, Activity Clinics more precisely aims at developing the power of acting of the professionals (a term borrowed from Spinoza and pursuing Canguilhem’s ambitious understanding of health as the possibility for a human being to produce their own norms for living). The power of acting “measures the effective radius of action of the subject or subjects in their usual professional environment, what we call the radiation of the activity, its power of re-creation” (Clot, 2008, p. 13—our translation and emphasis). Researchers in

the Activity Clinics tradition answer and negotiate “demands” from diverse practitioners, working with diverse institutions (including schools, justice, Church, prisons, sport, and car factories). These demands may be related to health, safety or training issues at work, for example. In the last 20 years, an increasingly number has been related to the debate on the quality of work, aiming at “making, even ‘in a small way’, the conflict of criteria the starting point of the exchanges, in search of something new. The discussion is pushed to the limit, even into the finest practical details, until the banality of everyday life is taken seriously” (Clot et al., 2021, p. 115). All demands are discussed with the practitioners and hierarchies, so that the object of the intervention is defined by all partners, as “today, we can consider that transformations are only sustained by the action of work collectives on themselves” (Clot, 2008, p. 102). A complex intervention process coordinating the work with first line volunteer practitioners in an “associated research group” and directions, trade unions and nominated experts in a “steering committee” aim at supporting these transformations based on a co-analysis of the work activity. This co-analysis is allowed by attention

for methodological development, with the creation for example of cross self-confrontations as a tool for intervention and research.

Cross self-confrontations as a developmental methodology of work co-analysis

Cross self-confrontations have been developed to carry on this complex, dialogical and developmental co-analysis of the work activity with the practitioners and organizations. They make use of video-based analyses of sequences of work activities carefully selected with practitioners taking part to the associated research group. The methodology is explicitly based on Vygotsky’s psychology (through the idea that consciousness is a social contact with oneself, for instance), attempts to organize such contacts repeatedly, and includes some ideas from Bakhtin’s dialogism. Cross self-confrontations have been defined as “reflective experimentation spaces” (Kloetzer, 2013), almost in Boal’s understanding, as possibilities to test, rehearse, explore for oneself and together, new ideas and ways of doing.

Phases of an intervention using cross self-confrontations

1. First phase: build an associated research group to co-analyze the work activity

- Observe work situations and activities to get some understanding and focus on specific situations with the practitioners;
- Make practitioners interested in exploring work activities, for example obstacles, resources and astonishments, and gather a group of volunteers for further design of the research and analysis;
- Discuss and select together in the associated research group significant sequences of activity to be co-analyzed.

2. Second phase: exploring experience thanks to Simple and Cross Self-Confrontations

- Video-record selected sequences of activity with volunteers;
- Discuss the video-recordings of these activities with one volunteer practitioner in the presence of the researcher in “Simple Self-Confrontation interview”, and record these discussions;
- Discuss the video-recordings of these activities with two volunteer practitioners in the presence of the researcher in “Cross Self-Confrontation interview”, and record these discussions.

3. Third phase: expand the dialogue

- Edit the video-recordings to produce dialogical artifacts (see Kloetzer & Tau, in press);
- Discuss these video-recordings in the associated research group and steering committee;
- Identify potential transformations in the work activity;
- Make sure this process of transformation can be carried on in the organization, transform the conditions of dialogue for the different partners in the organization (employees, managers, directions, etc.).

Researching conceptual development in Activity Clinics

Although conceptual development per se is the object of a limited number of research and publications in Activity Clinics, in its interventions we can observe the development of many concepts related to the work activity. Here we will quote two extensively: Prot's research on VAE (validation des acquis de l'expérience, validation of acquired experience) (Kostulski & Prot, 2004; Prot, 2012), introducing the concept of *potential concept*; and Kloetzer's research on safety in technical diving, discussing the concept of *professional concept* (Kloetzer, 2013). Both works expand conceptual development discussed by Vygotsky for school children to adults at work (technical diving being both a professional and a leisure activity according to the circumstances for the participants), and build on the distinction between everyday and scientific concepts (Vygotsky, 1934/1997), highlighting the double source of concept formation.

The first field (VAE) is part of a long-term investigation of the Activity Clinics team (see for example Clot et al., 2000). In France, VAE offers the possibility for experienced workers to get their experience validated in the form of an official certification: [...] any person, regardless of age, nationality, status and level of training, who can prove at least one year's experience directly related to the certification in question, may apply for VAE. This certification, which may be a diploma, a title or a certificate of professional qualification, must be registered in the National Directory of Professional Certifications (RNCP) (Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion, s.d., our translation).

This activity, which is socially important for a lot of workers lacking proper diploma and certifications to continue their professional development, raises delicate questions on what, in the acquired experience, counts as skills and knowledge equivalent to the ones certified. From the coaches and jury perspective, this is an evaluative activity, bringing everyday concepts issued from experience with scientific concepts issued from the diploma referential. Kostulski and Prot (2004) suggested that from the candidate's perspective, the discussion with the coach and with the jury may play a role in the emergence of a *potential concept* (Vygotsky, 1934/1997), seen not as a concept, as Vygotsky writes, "but as something that can become one" (Vygotsky,

1997/1934, p. 257) (Kostulski & Prot, 2004), as the "linking of a 'concrete and functional meaning' constructed in action with a 'scientific concept'" (Kostulski & Prot, 2004, p. 425). In their analysis, the authors precise what they mean by a potential concept in the case of this analysis of this VAE interview:

Here we verify, for the conceptual activity of adults, the validity of the definition put forward by Vygotsky for school children. The potential concept is a point of collision between a concept integrated into a system of concepts and an experienced activity. The subject, whether a child or, as in this case, an adult, is far from having developed the meaning of the scientific concept. But this first step in the use of the concept of the referential is enough to provoke a profound reworking of the elements of the everyday concept, achieving an effect similar to that observed by the Russian psychologist in schoolchildren: the potential concept is realized by the abstraction of distinctive features, [it] dislocates the concrete situation, the concrete connection between distinctive features and thereby creates the necessary premise for a new unification of these features on a new basis (Vygotsky, 1934/1997, p. 257). This abstraction is only possible if the subject distinguishes, in the superabundance of empirical connections (idem, p. 252) that characterize everyday concepts and give them their relevance, the characteristic feature that actually corresponds to the scientific concept (Kostulski & Prot, 2004, p. 439, our translation).

The second research is part of Kloetzer's long-term interest for human-machine interactions—more precisely, how human perceptions, learning and doing are transformed by technological innovations and how the humans adapt to these transformations. Building on professional didactics and the notion of pragmatical concepts (Pastré, 1999), she introduces professional concepts as a way to characterize concepts which are largely shared in a professional milieu: not reducible to everyday nor scientific concepts, "professional concepts [are] social working tools, at the crossroad of individual and collective activity" (Kloetzer, 2013, p. 320), present in the professional discourse and professional genre of the practitioners. In this paper, she studies the discursive development of the concept of "confidence in the machine" in a cross self-confrontation interview. This concept is an everyday concept serving as a professional concept, appearing in the discourse of experienced tech divers for example in this sentence:

“you have to build your confidence in the machine”. In a sequence of cross self-confrontations, the researcher shows the double movement by which the tech divers are simultaneously building their confidence in the machine, thanks to routine checks based on the use of the spatial and temporal organization during their out-of-the-water preparation phase, and building parallel confidence in their own processes and control of the machine, in order to control their inner dialogue underwater. In this case, the material itself is turned into both technical and psychological tools and the professional concept of “building confidence in the machine” (which can be taught in training sessions, for example) “germinates up” from the everyday concept.

The researcher claims that conceptual development, in these examples, happens “not by creation of a new concept to grasp new professional realities but by the dialogical unpacking, unfolding and therefore, reconstruction, of a professional notion, the idea of *confidence in the machine*.” (Ibidem, p. 332). However, “the stabilization of the concept emerging in this debate is related to its double anchoring: anchoring both in the emotions of the participants and in the professional genre of the milieu” (*ibidem*, p. 318).

In her second example, the researcher highlights the richness of their professional concepts related to breathing and, more specifically, to oxygen: *hypoxia*, *hyperoxia*, *hypercapnia* are medical terms translated into the divers’ experience, the meanings of which are continuously negotiated at the intersection of medical science and diving practice. Similarly, the scientific concept of “partial pressures,” defined in chemistry, is put to work at an operational level for the divers. Breathing is their core business in this activity; therefore, their professional concepts integrate a lot of scientific concepts related to the chemistry of gas mixes and human body (Kloetzer, 2013, p. 329).

These two examples show the fruitfulness and limits of the Vygotskian pair everyday concepts/scientific concepts, as well as two extensions of this reflection to adult development. They also show the interest of cross self-confrontations to study conceptual development in various social situations. Cross self-confrontations may meet some of the methodological challenges highlighted in section 5. Indeed, the method is sensitive to the movements derived from specific uses of language in concrete situations. Additionally, it may track and distinguish the different meanings held by different people at different

points, and makes use of social relationships as a way to uncover the development of concepts. Finally, the methodological setting itself might support conceptual development conceived as the “dialogical unpacking, unfolding and reconstruction” of professional concepts.

Testbed: Engineering Practice and Education

The theoretical and methodological proposal of using the tools of Activity Clinics to study the development of concepts in work activity will be tested in a concrete field of Engineering (Microengineering) and Engineering Education, which is the PhD fieldwork of the first author of this paper. Engineering education not only deals with concepts, but has also stressed conceptual understanding as a central aspect of training and research (Streveler et al., 2008). As in other fields, in engineering education important differences persist in conceptions of engineering held by engineering students and professional engineers (Dunsmore et al., 2011; Stevens et al., 2014), and in the understanding they have of core engineering concepts (Brown et al., 2019). Addressing the daily laboratory and research practices of a group of engineers, the research will aim to identify and describe the concepts at stake in those contexts by means of the above discussed tools, as well as the development paths these concepts follow.

Concluding remarks

Through the first part of this article, we briefly visited some of the most influential accounts of concepts in psychology, making a longer stop in the fertile research field of conceptual change. Then, we brought to the table some important criticisms made by other authors before us, and we try to present the Vygotskian understanding of concept and concept development as better suited candidate for a comprehensive and sound theory of concepts. However, articulating the different notions of concept, underlying each psychological perspective (not to mention the diverse philosophical accounts!), may require a finer treatment. The Vygotskian perspective we have brought, reminds us that behind the same words, researchers also may actually be performing different acts of thinking. Suffice it to mention that, while some authors understand psychological processes in a cognitivist, computational way that has led them

to propose the existence of pre-verbal concepts and even innate representations (see for example, Carey, 2004, 2011), Vygotsky (1934/1987) de facto excludes such postulate, since concepts, as higher psychological functions, constitute the basic unit of analysis of verbal thought. Considering the multiplicity of theoretical approaches and, particularly, their epistemological differences, the exercise of articulation is shaping up to be a titanic task. The dialogue, however, is as difficult as it is necessary.

As we noted above, when presenting the genetic-experimental method, Vygotsky and his collaborators focused on the development of children, which was, according to them, the more appropriate age to discover the laws ruling human mental development. Obviously, regarding the development of concepts we face the same situation. Hence, it is fair to ask ourselves, as Yvon (2011) did, if the development of concepts continues throughout life, and what it looks like. However, Vygotsky's focus on early years was a methodological choice, and it does not reject the possibility of the development of higher psychological functions beyond, throughout life. As Kloetzer (2020) reminds us, for Vygotsky the source of development can be found in the interactions of an individual with their environment and, while these interactions certainly vary throughout life, they continue to occur in professional contexts, where changes in conceptual thinking are visible. While these propositions are not far-fetched theses, careful and systematic empirical research is needed to back them up.

As we have discussed, concepts develop in every use and throughout the life course. This development, then, does not occur only within the framework of a particular intervention or research. Certainly, it is not exclusive patrimony of any kind of research or practice. Nevertheless, the Activity Clinics approach provides privileged theoretical and methodological tools to analyze the movement that concepts describe, and to push them even further in the unique dialogical framework it orchestrates. While the approach, undoubtedly, is not an experimental approach—and it has never had that pretension—, we argue for its fertility. We are convinced that in the transformative tools of Activity Clinics we can also find the means to study concepts and their development properly. It is worth recalling, however, that Activity Clinics approach constitutes first and foremost an intervention methodology, and not a research methodology. While we believe in

its potential to study concept development, as the reviewed research on Activity Clinics shows (Kloetzer, 2013), it might be a matter of discussion if it is possible or desirable to sustain this movement.

References

- Amin, T. G., & Levrini, O. (2018). Introduction. In T. G. Amin, & O. Levrini (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 1-5). London & New York: Routledge.
- Blunden, A. (2012). *Concepts: A critical approach*. Leiden, the Netherlands: Koninklijke Brill NV.
- Brown, S., Lutz, B., Perova-Mello, N., & Ha, O. (2019). Exploring differences in Statics Concept Inventory scores among students and practitioners. *Journal of Engineering Education*, 108. 119–135. <https://doi.org/10.1002/jee.20246>
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S. (2004). Bootstrapping and the origin of concepts. *Daedalus*, Winter, 59-68.
- Carey, S. (2011). Concept Innateness, Concept Continuity, and Bootstrapping. *Behavioral and Brain Sciences*. 34(3). 152-162.
- Castorina, J. A. (2005). Bootstrapping. Una teoría explicativa del cambio conceptual. [Bootstrapping. A theory for conceptual change]. *Anuario de investigaciones. Universidad de Buenos Aires*, 12, 43-52.
- Castorina, J. A. (2006). El cambio conceptual en psicología: ¿Cómo explicar la novedad cognoscitiva?. [Conceptual Change in Psychology of Development: How to Explain Cognitive Novelty?] *Psyke*, 15(2), 125-135.
- Castorina, J. A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. [Explanation models for developmental novelties]. *Revista de Psicología*, 11, 13-25.
- Castorina, J. A. (2020). The importance of worldviews for developmental psychology. *Human Arenas*, 4. (153-171). <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00115-9>
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo, {Dialectics and developmental psychology}*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Castorina, J. A. & Carretero, M. (2012). Cambio conceptual [Conceptual change]. In M. Carretero, y J. A. Castorina (Eds.). *Desarrollo cognitivo y educación: Procesos de conocimiento y contenidos específicos (2)* (pp. 73-96). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chi, M. T. H. (2005). Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust. *The Journal Of The Learning Sciences*, 14(2), 161–199.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme: pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. [Work without man: for a psychology of work and life environments]. Paris, La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. [The Psychological Function of Work]. Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. [Work and power of acting]. Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. [Work and power of acting]. Paris, Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. [Work at heart: to put an end to psychosocial risks]. Paris, La Découverte.
- Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif: controverses*. [Ethics and collective work: controversies]. Toulouse, Erès.
- Clot, Y., Bonnefond, J. Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait: La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.
- Clot, Y., Magnier, J., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Deuxième partie: Les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. [The validation of professional experience. Part Two: Coaches between everyday concepts and scientific concepts]. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 71-137.
- Collins, A., & Greeno, J. G. (2011). Situative view of learning. In V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education* (pp. 64–68). Oxford, UK: Elsevier.
- DiSessa, A. (2013). A bird's-Eye View of the “Pieces” vs. “Coherence” Controversy (from the “Pieces” side of the Fence). In Vosniadou, S., (Ed.) *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 31–48). London & New York: Routledge.
- DiSessa, A. (2018). Knowledge in pieces. An evolving framework for understanding knowing and learning. In Amin, T. G., & Levrini, O. (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 225–250). London & New York: Routledge.
- Duit, R., Roth, W-M., Komorek, M., & Withers, J. (1998). Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic systems: towards an integrative perspective on learning in science, *International Journal of Science Education*, 20(9), 1059–1073. <https://doi.org/10.1080/0950069980200904>
- Dunsmore, K., Turns, J., & Yellin, J. M. (2011). Looking Toward the Real World: Student Conceptions of Engineering. *Journal of Engineering Education* 100(2), 1-20.
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. En M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 225-250). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_9
- Greeno, J. G., & van de Sande, C. (2007). Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction. *Educational Psychologist*, 42(1), 9–23. <https://doi.org/10.1080/00461520709336915>
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 5–17.
- Greeno, J. G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 52(1), 5–26.
- Greeno, J., Collins, A., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (Vol. 1968, pp. 15-46). New York, NY: Macmillan.
- Hampton, J. (1999). Concepts. In R. A. Wilson, & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 176-179). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Henderson, J. B., Langbeheim, E., & Chi, M. T. H. (2018). Addressing robust misconceptions through the ontological distinction between sequential and emergent processes. In T.G. Amin & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 26-33). London & New York: Routledge.

- Inagaki, K. & Hatano, G. (2013). "Conceptual Change in Naïve Biology". In S. Vosniadou, (Ed.) *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 195–219). London & New York: Routledge. (Original work published 2002).
- Ivarsson, J., Schoultz, J., & Säljö, R. (2002). Map Reading Versus Mind Reading. Revisiting children's understanding of the shape of the earth. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*, pp. 77–99. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Keil, F. (1999). Conceptual Change. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 179-182). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kloetzer, L. (2013). Development of Professional Concepts through Work Analysis: Tech Diving Under the Loop of Activity Clinic. *Mind, Culture, and Activity*, 20(4), 318–337. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.688087>
- Kloetzer, L. (2020). Concrete Psychology and the Activity Clinic Approach: Implications for Interventionist Research in the XXIst Century. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 45–50. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160206>
- Kostulski, K., & Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis: analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. [The conversational activity of a validation jury: interlocutory analysis of the formation of a potential concept]. *Psychologie française*, 49(4), 425-441.
- Larraín, A. (2017). Argumentation and concept development: the role of imagination. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 521-536. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0316-7>
- Larraín, A., & Haye, A. (2014). A dialogical conception of concepts. *Theory & Psychology*, 24(4), 459–478. <https://doi.org/10.1177/0959354314538546>
- Laurence, S. & Margolis, E. (1999). Concepts and Cognitive Science. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Concepts. Core Readings* (pp. 3–81), Cambridge, MA: MIT Press
- Levin, M., Levrini, O., & Greeno, J. (2018). Unpacking the nexus between identity and conceptual change: Perspectives on an emerging research agenda. In T.G. Amin & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 313–333). London & New York: Routledge.
- Löhr, G. (2020). Concepts and categorization: do philosophers and psychologists theorize about different things?. *Synthese* 197, 2171–2191 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11229-018-1798-4>
- Machery, E. (2010). Précis of Doing without Concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 195–244 <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991531>
- Machery, E. (2013). Concepts, Philosophical Issues. In H. Pashler (Ed.), *Encyclopedia of the Mind* (Vol. 1, pp. 171-176). SAGE Publications.
- Marin, A., Medin, D., & Ojalehto, B. (2018). Conceptual change, relationships, and cultural epistemologies. In T. G. Amin & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 43–50). London & New York: Routledge.
- Mason, L. (2007). Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it feasible?. *Educational psychologist*, 42(1), 1-7.
- Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion. (n.d.). *Le portail de la validation des acquis de l'expérience*. [Portal for the validation of acquired experience]. Retrieved December 05, 2022.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: Bilan et nouvelles perspectives [Concepts in action: state-of-the art and new perspectives]. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. B. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, pp. 167-199.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- Prot, B. (2012). *Former un concept potentiel pour valider les acquis de l'expérience*. [Forming a potential concept to validate the experience gained]. Éditions universitaires européennes.
- Roth, W. M., Lee, Y. J., & Hwang, S. (2008). Culturing conceptions: From first principles. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 231-261. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9092-2>
- Roth, W. M. (2008). The nature of scientific conceptions: A discursive psychological perspective. *Educational Research Review*, 3(1), 30-50. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.10.002>

- Säljö, R. (2018). Conceptual Change, Materiality and Hybrids Minds. In T. G. Amin, & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 17–25). London & New York: Routledge.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44, 103-118.
- Sfard, A., (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sinatra, G. M. (2005). The “Warming Trend” in Conceptual Change Research: The Legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40(2), pp. 107-115, https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_5
- Smith, C. (2018). Conceptualizing the interactions among epistemic thinking, metacognition, and content-specific conceptual change. In T. G. Amin, & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 268-286). London & New York: Routledge.
- Stevens, R., Johri, A., & O'Connor, K. (2014). Professional engineering work. In A. Johri, & B. M. Olds (Eds.), *Cambridge handbook of engineering education research* (pp. 119–137). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Streveler, R., Litzinger, T., Miller, R. L., & Steif, P. S. (2008). Learning conceptual knowledge in the engineering sciences: Overview and future research directions. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 279–294. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00979.x>
- Veresov, N. (2004) Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? In A. Ostern & R. Heila-Ylikallio (Eds.), *Sprak som kultur–brytningar I tid och rum*. [Language as culture–tensions in time and space] (pp. 13–30). Vasa: *Pedagogiska fakulteten*. [English version shared by the author].
- Veresov, N. (2010a). Introducing cultural-historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 83–90.
- Veresov, N. (2010b). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In J. Valsiner, & A. Toomela (Eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?*. (pp. 267–295). Charlotte: IAP.
- Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In M. Fleer, & A. Ridgway (Eds.), *Visual methodologies and digital tools for researching with young children. International perspectives on early childhood education and development series* (pp. 129-149). Cham: Springer.
- Volet, S. (2004). Understanding learning and motivation in context: What do alternative research traditions have to offer?. In M. Wosnitza, A. Frey, & R. S. Jäger (Eds.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert {Learning Process, Learning Environment and Learning Diagnostics. Scientific contributions to Learning in the 21st century}* (pp. 276–293). Landau: VEP.
- Vosniadou, S. (2008). Conceptual Change Research: An Introduction. In S. Vosniadou, (Ed.) *International handbook of research on conceptual change* (1st ed., pp. xiii-xxviii). New York & London: Routledge.
- Vosniadou, S. (2013a). Conceptual Change Research: An Introduction. In S. Vosniadou, (Ed.) *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 1-7). London & New York: Routledge.
- Vosniadou, S. (2013b). Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach. In S. Vosniadou, (Ed.) *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 11-30). London & New York: Routledge.
- Vosniadou, S. (2018). Initial and scientific understandings and the problem of conceptual change. In T. G. Amin, & O. Levrini, (Eds.). *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. (pp. 17-25). London & New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology*. New York & London: Plenum Press. Original work published in 1934.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. [Thinking and Speech]. La Dispute, Paris. (Original work published in 1934)
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 4: the History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Springer Science+Business Media. Original work published in 1931.
- Vygotsky, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé. Original work published in 1927.

Vygotsky, L. S. (1999). Tool and Sign in the Development of the Child. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 6: Scientific Legacy*. (pp. 1–78). New York: Springer Science+Business Media. Original work published in 1930.

Vygotsky, L. S. (2007). The problem of higher intellectual functions in the system of psychotechnical research. *Cultural-Historical Psychology*, 3(3), 105–111. (Abstract in English). Original work published in 1930.

Vygotsky, L. S. (2017). Conscience, inconscient, émotions (textes choisis par Y. Clot). *La Dispute, Paris*.

Yvon, F. (2011). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. [Thinking vocational training with Vygotsky]. In F. Yvon, & Y. Zinchenko (Eds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. (pp. 379-396). Moscow: Faculty of Psychology, Moscow State University.

Recebido em: 03 Mar. 2022

Aprovado em: 23 Fev. 2023

A COLABORAÇÃO CRÍTICA EM UM CURSO DE LEITURA EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS INTELECTUAIS ESPECÍFICAS

Marcia Pereira de Carvalho¹; <https://orcid.org/0000-0002-7554-9765>

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir como a colaboração crítica impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Os participantes de pesquisa usam a linguagem e colaboram criticamente para discutir sua participação. Nesse enquadre, trabalham juntos, desenvolvem suas funções psicológicas superiores, em outras palavras, sua memória, atenção, volição, pensamentos, emoções e linguagem. Como procedimentos metodológicos, a Pesquisa Crítica de Colaboração propicia aos participantes atuarem de maneira interdependente para se constituir e para transformar o contexto de aprendizagem que compartilham. Como resultados parciais, as análises e interpretações sugerem que os momentos de colaboração crítica organizados por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração criam possibilidades para os participantes aprimorarem a memória e a própria volição, assim como contribui para que a Educação inclusiva floresça nos contextos escolares.

Palavras-chave: Contexto escolar; Pesquisa de Crítica de Colaboração; Inclusão; Necessidades Educacionais Intelectuais Específicas; Funções Psicológicas Superiores.

Critical Collaboration in a Reading Course in English and Portuguese for Students with Specific Intellectual Educational Needs

Abstract

This article aims to discuss how critical collaboration impacts the research actions of two advisors-teachers and a high school student with intellectual disabilities in a course of English and Portuguese reading for students with specific intellectual educational needs. Research participants use language and critically collaborate to discuss participation. In this frame, they work together, developing higher psychological functions, in other words, their memory, attention, volition, thoughts, emotions, and language. In terms of methodological procedures, the Critical Collaborative Research allows participants to act in an interdependent way, thus constituting themselves and transforming the learning context which they share. As partial results, the analyses and interpretations suggest that moments of critical collaboration organized by the frame of Critical Collaborative Research create possibilities for participants improve memory and volition, besides contributing for inclusive Education to flourish in school contexts.

Keywords: School context; Critical Collaborative Research; Inclusion; Specific Intellectual Educational Needs; Higher Mental Functions.

Colaboración crítica en un curso de lectura en inglés y en portugués para estudiantes con necesidades educativas intelectuales específicas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la colaboración crítica, impacta las acciones de investigación de los profesores-asesores y un estudiante de secundaria con discapacidad intelectual en un curso de lectura en inglés y portugués para estudiantes con necesidades intelectuales específicas de educación. Los participantes de la investigación usan el lenguaje

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; marciapereiradecarvalho@gmail.com

y colaboran críticamente para discutir su participación. En este marco trabajan en conjunto, desarrollan sus funciones psicológicas superiores, es decir, su memoria, atención, volición, pensamientos, emociones y lenguaje. Como Metodología, la Investigación Colaborativa Crítica permite a los participantes actuar de manera interdependiente para constituirse y transformar el contexto de aprendizaje que comparten. Como resultados parciales, los análisis e interpretaciones sugieren que los momentos de colaboración crítica organizados a través de la Investigación de Colaboración Crítica crean posibilidades para que los participantes mejoren su memoria y su propia voluntad, además de contribuir para el florecimiento de la educación inclusiva en contextos escolares.

Palabras clave: Contexto escolar; Investigación crítica en colaboración; Inclusión; Necesidades Educativas intelectuales específicas; Funciones psicológicas superiores.

Introdução

Este artigo tem como finalidade apresentar detalhadamente como a PCCol pode organizar as ações de pesquisa na formação de professores para o trabalho com inclusão em uma escola pública estadual de São Paulo. O caso específico de inclusão relaciona-se a um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual (DI), participante de um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específica² (NEIEs) (Fidalgo & Carvalho, 2021). O curso é ministrado por duas professoras-orientadoras (a professora orientadora do trabalho de pesquisa de doutorado, coordenadora do projeto de extensão “Leitura de textos em língua inglesa” realizado na escola que loca a pesquisa de doutorado; e a professora de Educação Básica que leciona inglês e é doutoranda; ambas coorientam duas alunas de Ensino Médio, bolsistas CNPq e alunas-pesquisadoras-professoras).

Nesta discussão, a compreensão sobre deficiência intelectual passa pela interpretação das leis, decretos e resoluções brasileiras, porém tem base sólida nos estudos vygotskianos sobre o tema. Nessa visão, de acordo com a lei 13.146 de 06 de julho de 2015, a deficiência intelectual é “[...] um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” que delimita a plena atuação social em condições equânimes. Em termos de Educação, segundo Vygotsky (1929/1997), para muito além de observar o que a pessoa com deficiência não consegue realizar, o olhar do educador precisa estar atento ao que é possível desenvolver e como propiciar sua participação no mundo. Nesse sentido, educadores precisam focalizar de que modo a escola pode agir

para compensar os prejuízos biológicos e psicossociais e possibilitar à pessoa com deficiência que desenvolva formas de participação social.

Com foco na compreensão do que é DI, da importância de entender as NEIEs peculiares a cada aluno com DI e do papel da escola na vida desses alunos, neste artigo objetiva-se discutir como a colaboração crítica (Magalhães & Fidalgo, 2019) impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com NEIEs. Para isso, alguns conceitos vygotskianos são discutidos na seção a seguir para esclarecer como fundamentaram-se as ações de pesquisa. Logo depois, há uma descrição detalhada de como a PCCol organiza a pesquisa aqui discutida. Após a descrição da metodologia de pesquisa, alguns dados são discutidos e, ao final, seguem as considerações sobre o trabalho realizado, até então.

Alguns conceitos vygotskianos

Nesta seção, discute-se a relação entre o entendimento das funções psicológicas e a importância da Educação inclusiva para o desenvolvimento humano e suas implicações para uma visão mais ampla da diversidade. Para isso, de forma breve, define-se o que são as funções psicológicas e como se desenvolvem, de acordo com Vygotsky (1896-1934/2018), além de serem discutidas algumas premissas da Educação inclusiva (Fidalgo & Magalhães, 2017).

De acordo com Fidalgo, Magalhães e Pinheiro (2020), o conceito funções psicológicas é um dos mais relevantes para o estudo dos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiências, especialmente as intelectuais. A humanidade traz em si como peculiaridade a capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem por meio de sua interação com o mundo ao redor. Para Vygotsky (1896-1934/2018, p. 94), as

2 São as necessidades de adaptação e de flexibilização específicas para cada pessoa com deficiência intelectual, levando sempre em conta as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem de cada um (Magalhães et al., 2022).

funções psicológicas estão relacionadas a “[...] memória, atenção, pensamento, vontade, emoção etc. [...]” e é preciso ressaltar que estas se desenvolvem enlaçadas às sensações físicas e imediatas. Nessa perspectiva, as funções psicológicas se entrelaçam para se desenvolverem, o que torna os sujeitos integrados ao meio, quando consideramos o todo de sua existência. Por esse motivo, a aprendizagem humana envolve tomada de consciência, comportamento coletivo e colaboração entre as pessoas.

Segundo Vygotsky (1896-1934/2018), as funções psicológicas não podem ser vistas como aspectos avulsos da constituição orgânica e da hereditariedade. Para este estudioso, todas elas desempenham um papel fundamental em relação à aprendizagem dos seres humanos. Ao refletir sobre o desenvolvimento humano, é preciso clarificar que na visão vygotskiana para estudar os processos de ensino-aprendizagem parte-se sempre do todo que envolve a existência dos sujeitos. Nessa esteira de reflexões, as vivências dos alunos importam em grande medida para que os educadores entendam como esses estudantes lidam com suas próprias totalidades. Posto que a individualidade e a relação estabelecida com o meio podem constituir maior consciência do entorno para os professores e, por sua vez, para os aprendizes, o que está em acordo com o desenvolvimento de qualquer ser humano, inclusive dos que têm alguma deficiência.

Quanto às deficiências, Fidalgo (2018) reitera em seu livro que a linguagem possibilita praticar a inclusão e a exclusão e, ainda, acrescenta que é por meio da cultura e da tomada de consciência que as instituições educacionais podem superar as visões reducionistas e segregacionistas sobre esse importante tema. Para definir como incluir ou como temos excluído as pessoas com deficiência no contexto escolar, esta autora propõe que a linguagem seja constituída e ressignificada de forma coletiva para que compreendamos como nos posicionamos e atuamos em prol da inclusão.

A tomada de consciência está em completa conexão com a Educação inclusiva que, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017), busca proporcionar à pessoa com deficiência condições de desenvolvimento por meio de materiais, ações e estratégias didáticas adequados e flexibilizados para cada necessidade educacional específica (NEE). Para isso, a deficiência não pode ser enxergada, apenas, como desvantagem descrita pelo laudo médico; a observação e o estudo sobre como o aluno observado aprende e se desenvolve propicia o

desenvolvimento de ações e as contribuições para o desenvolvimento desses estudantes. Subsuma-se a esse trabalho a possibilidade de ter a pessoa com deficiência e sua família como potencializadores da inclusão por meio de suas percepções e descrições pessoais sobre o dia a dia, os interesses, os pontos fortes, entre outras descobertas que professores podem fazer sobre seus alunos com deficiência.

É nesse sentido que caminham as PCCol, pois constituem-se pela troca de experiências e possibilidades de atuação coletiva. Para isso, a Educação inclusiva precisa superar as contradições entre o que se diz e o que se faz para organizar situações em que experiências e questionamentos sobre como viver essa realidade sejam solo fértil para transformação social.

Método

Na pesquisa, aqui referida, o problema de pesquisa refere-se a discutir de que forma as NEEs de alunos com deficiência intelectual informam as ações e a formação das pesquisadoras para atuarem em agência crítico colaborativa em um curso de leitura em inglês e em português para NEIEs em que se visa o desenvolvimento das funções psicológicas.

Para estudar este problema de pesquisa, atuamos por meio da PCCol que está dentro do Paradigma Crítico e tem características qualitativas, ou seja, neste método o foco dos pesquisadores está em confrontar as desigualdades, implementar situações em que a dialética seja a tônica entre os participantes de pesquisa e questionar as contradições existentes entre as culturas dominantes. Em outras palavras, ao realizar uma PCCol, pesquisadores e participantes se comprometem a refletir sobre o que fazem e o que dizem fazer levando em consideração as conjunturas sociais e os contextos de pesquisa. Para isso, todas as discussões propostas no contexto de pesquisa acontecem de modo a criar condições para que os envolvidos revejam seus papéis sociais e as relações estabelecidas entre eles, enquanto se questionam sobre valores como equanimidade e possibilidades de participação. Para esse movimento reflexivo, os participantes de pesquisa vivem momentos de discussão em que apresentam pontos de vista e experiências anteriores para colaborar criticamente entre si, para, nesse enquadre, repensarem sobre as culturas e valores impostos socialmente de forma a superá-los e revê-los (Fidalgo, 2018).

Na PCCol, os contextos de pesquisa são organizados de forma que a comunicação e os aspectos linguísticos de cada participante de pesquisa, em contextos escolares, por exemplo, possam ser instrumentos de engajamento dos envolvidos na escola. Esses instrumentos tornam-se formas para discutir, questionar e compreender como é possível transformar o contexto de pesquisa por meio de ações coletivas e por reconhecimento das contradições e dos conflitos, que se tornam pontos de partida para discutir o que precisa ser aprimorado (Jones & Magalhães, 2020).

No estudo discutido neste artigo, os participantes de pesquisa, incluindo as professoras-orientadoras, buscam a compreensão do contexto em que atuam para realizar suas ações de pesquisa. Isso ocorre por meio de entrevistas semiestruturadas, sessões reflexivas e as gravações das aulas do curso de leitura em inglês e em português para alunos com NEIEs. Esse movimento possibilita o estudo da linguagem utilizada nas ações de pesquisa, a reavaliação do que está sendo realizado e a reorganização do que está sendo feito.

Todas essas discussões e reflexões envolvem persistência dos participantes que passam a apropriar-se das formas de comunicação uns dos outros, assim como envolvem o reconhecimento do contexto de pesquisa por meio de aprofundada descrição e compreensão desse ambiente. Por esse motivo, em seguida, há uma descrição dos contextos de pesquisa e seus imbricamentos, além da descrição dos participantes de pesquisa.

Lócus de pesquisa

A pesquisa aqui discutida acontece em dois macro-contextos institucionais: na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, por meio de um projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio (ICEM), intitulado *Leitura de textos em língua inglesa* e em uma escola pública estadual em São Paulo, onde acontece o projeto de ICEM. Os micro-contextos de pesquisa são um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas e os encontros de formação e reflexões sobre o curso.

Participantes

São participantes³ desta pesquisa: Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo: professora-orientadora do projeto de ICEM e docente na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.

Vítor: é aluno com deficiência intelectual da 3ª série do Ensino Médio, participante do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas entre 2020 e 2021.

Denise: mãe de Vítor, responsável pela participação de seu filho no curso de leitura e escrita e principal auxiliar nos momentos de realizar lições de casa ou para que seu filho compreenda o que estava sendo discutido em aula.

Professora Márcia: é doutoranda e orientanda da Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo, professora-orientadora do projeto de ICEM, docente na escola que sedia a pesquisa e leciona língua inglesa para o Ensino Médio.

Procedimentos

Esta pesquisa se serve de dois principais instrumentos de produção: entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas.

As entrevistas semiestruturadas são organizadas para permitir que o entrevistado discorra sobre o tema proposto sem muitas interrupções, mas com o redirecionamento do entrevistador sempre que necessário. Esse instrumento de coleta possibilita aos participantes de pesquisa aprofundarem a apresentação de pontos de vista e falarem sobre temas que podem incomodar ou não estarem esclarecidos entre os envolvidos em um estudo. As perguntas da entrevista são abertas e em grande número para que o entrevistador possa selecioná-las ou abandoná-las, em caso de relevância ou irrelevância. Nesse instrumento de coleta não estão em foco as perguntas apenas; o entrevistador trabalha com a observação, o diálogo e o pré-reconhecimento do contexto e dos entrevistados. Esse tipo de entrevista pode ser feito em grupo ou individualmente,

3 Os nomes dos participantes de pesquisa são fictícios por questões de anonimato relacionadas ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, instituição em que o projeto de pesquisa aqui discutido foi aprovado.

dependendo das condições impostas pelo contexto e tipos de participação de cada envolvido na pesquisa (Rizzini, Castro & Sartor, 1999).

Segundo Smyth (1992), as sessões reflexivas têm como pontos de organização quatro ações que se entrelaçam de forma que os participantes de pesquisa possam melhor reconhecer seu contexto e o que realizam em seu coletivo, são eles: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações envolvem um processo reflexivo com o propósito de transformar as condições existentes para realização da prática docente. Para isso, os participantes de pesquisa começam por descrever o que vivem em seu contexto para terem acesso ao que fazem. Essas descrições são organizadas por observação reflexiva e concreta do que acontece no contexto de pesquisa, podem ser realizadas de forma narrativa (oral ou escrita). Em seguida, os participantes de pesquisa passam a informar como o contexto de pesquisa funciona; nesse momento, unem a descrição a detalhes que captam em relação às atitudes que eles próprios ou outros tomam.

A ação de informar envolve narrativa oral ou escrita de aspectos peculiares ao contexto e como os participantes lidam com isso, ao levar em conta os fundamentos teóricos prevalentes. Ao confrontar, os participantes se questionam e são questionados sobre as implicações decorrentes do que acontece e como acontece no contexto de pesquisa. Porém, não há a intenção de desaprovar ou menosprezar o que é feito no contexto de pesquisa, pois o foco está em rever e reavaliar o que está sendo realizado. Depois de confrontar, busca-se reconstruir, ou seja, rever as ações realizadas no contexto e refletir sobre modos para superar o que não funciona no coletivo de trabalho. Em outras palavras, discutir sugestões dadas pelos próprios participantes e tomada de consciência em relação ao que é realizado na pesquisa (Smyth, 1992).

Aspectos éticos da pesquisa

Para realizar a pesquisa, aqui discutida, os seguintes aspectos éticos foram considerados:

- Pedir permissão no contexto institucional;
- Enviar o projeto para o comitê de ética da universidade que sedia a pesquisa⁴;

⁴ No caso desta pesquisa, o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo emitiu a autorização sob o número 39339520.0.0000.5505.

- Convidar os participantes e organizar encontros com os pais de participantes menores de 18 anos;
- Esclarecer questões e procedimentos da pesquisa;
- Pedir aos participantes que assinem os termos de consentimento livre esclarecido ou termo de assentimento livre esclarecido (para participantes menores de 18 anos);
- Discutir o projeto em seminários avançados, congressos e com os participantes para aprimorar a pesquisa.

Produção dos dados

Os dados foram produzidos entre 2019 e 2021, gravados em vídeo e armazenados em um HD de um notebook e em uma nuvem de dados (*Google Drive*) e compartilhados com todos os participantes de pesquisa. Para realizar a pesquisa foi utilizado seguinte o plano de ação:

Pedido de permissão na escola: foi feito em duas etapas: na primeira, uma reunião foi realizada de maneira informal com a diretora da escola para explicar como o projeto seria desenvolvido. Na segunda etapa, foi entregue uma carta de anuência para que a diretora da escola lesse e assinasse para autorizar a realização da pesquisa.

Convites: primeiro, foram convidados alunos de Ensino Médio que tinham interesse em serem futuros professores e que quisessem conhecer mais sobre o processo de inclusão de alunos com DI. Após a anuência dos jovens, termos de assentimento e consentimento foram enviados aos pais para que lessem e consentissem a participação de seus filhos. Depois, o convite foi feito aos pais do aluno com DI; em seguida este foi convidado para uma reunião em que foi explicado como seria sua participação e ele foi questionado se queria fazer parte da pesquisa.

Entrevistas iniciais: após todas as autorizações serem devolvidas com as devidas assinaturas, foram feitas entrevistas semiestruturadas iniciais para compreender quais eram as expectativas e necessidades de cada participante de pesquisa.

Planejamento do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas: ao analisar as entrevistas iniciais e em colaboração com as alunas-pesquisadoras-professoras, foi organizado um plano de implementação do curso idealizado por nós. Esse planejamento foi reelaborado e rediscutido a cada momento em que

os participantes de pesquisa sentiam necessidade de alguma alteração por causa de lacunas ou esgotamento das temáticas desenvolvidas durante o curso.

Curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas: acontecia uma vez por semana durante trinta minutos. O curso envolveu temáticas como: minha rotina e meus hobbies; organização de um canal de YouTube; jogos eletrônicos; o inglês no dia a dia; poluição e consumismo. A organização do curso previa lições de casa e foi ministrado, em grande parte do tempo, de forma virtual por causa da pandemia de covid-19.

Encontros de formação e reflexão sobre o curso: após as aulas do curso de leitura, havia encontros de 30 minutos em que se discutia a qualidade das aulas e da atuação das professoras-orientadoras e das alunas-pesquisadoras-professoras. Além das discussões das aulas do dia, também eram preparadas as aulas seguintes.

O plano de ação para a realização da pesquisa foi organizado de acordo com as discussões da PCCol, em que se ressalta a relevância de compreender como os contextos estudados funcionam e como os participantes estão envolvidos e atuam nesse coletivo (Magalhães & Fidalgo, 2019). Nessa direção, para implementar o projeto de pesquisa, nós, professoras-orientadoras e alunas-pesquisadoras-professoras, recorreremos em todos os momentos a:

- Fazer entrevistas semiestruturadas (iniciais, durante a pesquisa e finais);
- Planejar as aulas;
- Ministras as aulas no curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas;
- Participar de sessões reflexivas;
- Pesquisar para incluir ou mudar detalhes nos planos de aula;
- Realinhar os planos de aula, sempre que necessário;
- A cada quatro aulas, avaliar Vítor por meio de entrevistas ou tarefas em que fosse necessário apresentar os conhecimentos discutidos durante o curso.

Seleção de dados

Para selecionar os dados, os vídeos gravados durante as aulas são assistidos por diversas vezes, notas são tomadas e o tempo das partes consideradas relevantes são marcadas para acessos futuros. Os excertos são transcritos de acordo com Pretti (1999) e com adaptações propostas pelo Grupos de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação, Inclusão Linguística em Contextos e Atividades Escolares e Grupo de Estudos e Pesquisa de Identidade e Cultura Surdas. Conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 1
Normas para transcrição.

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante* (como s, r)	::
Qualquer pausa*	...
Silabação	SI-LA-BA-ÇÃO
Interrogação	?
Comentários descritivos do transcritor	((comentário))
Superposição, simultaneidade	As duas falas entre colchetes []
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “
Tradução de Sinais (Quando o texto é em português e a pessoa usa um sinal em Libras)	/palavra/
Transcrição de Sinais (Na ordem da Libras)	*palavra*
*Se o prolongamento/pausa for excepcionalmente longo, marcaremos o tempo em segundos. Importante: Os turnos serão numerados.	

Fonte: Adaptação dos grupos de Pesquisa ILCAE, ISEF e GEICS às normas encontradas em Pretti, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas. 1999.

Procedimentos de análise

A partir da transcrição, as análises são realizadas por meio das categorias de Bronckart (1997) e para isso são levados em consideração a descrição do contexto, a sequência discursiva adotada pelo grupo, o tema em discussão, o conteúdo temático e os sentidos atribuídos pelos pesquisadores e participantes envolvidos na pesquisa. Ao descrever o contexto alguns questionamentos são levados em consideração: quando e onde aconteceu? Quem participou? Quais eram os papéis dos participantes? Para entender o tipo de sequência discursiva escolhida pelos participantes de pesquisa, considera-se como é a organização das conversas a partir de categorias como: narração, descrição, argumentação e explicações, sempre lembrando que essas categorias podem ser mistas. Ao fazer a descrição e compreender qual é o tipo de sequência, a análise avança para a relação do que é discutido com a fundamentação teórica que embasa as ações dos pesquisadores. Para destrinchar o conteúdo temático, a análise fica concentrada nos tópicos de discussão levantados pelos participantes de pesquisa. Para finalizar, pesquisadores e, em alguns casos, demais participantes atribuem suas interpretações/sentidos para os dados discutidos.

Alguns momentos de colaboração crítica em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas

Nesta seção, discuto alguns excertos de minha pesquisa de doutorado⁵, para isso apresento quatro excertos: o primeiro refere-se a uma entrevista semiestruturada inicial com Vítor; o segundo e o terceiro foram produzidos durante a avaliação final do curso de leitura; o quarto é a transcrição de uma descrição sobre o que é inclusão, de acordo com Denise, mãe de Vítor.

A seguir, na entrevista semiestruturada inicial, em 02 de julho de 2020, Vítor e Sueli discutem como o estudante faz para aprender durante as aulas de que ele participa na escola pública em que estuda. Trata-se de uma sequência descritiva argumentativa, em que os participantes contribuem um com o outro para ativarem a memória e compreenderem como ocorre a participação de Vítor nas aulas.

5 Todos os excertos discutidos neste artigo aconteceram e foram gravados no aplicativo de conferências *Google Meet*.

Excerto 1:

Sueli 3: Se você não tiver alguém por perto como você faz para aprender?

Vítor 3: Ixi...

(Todos os participantes riem)

Sueli 4: Vou dar algumas opções... oh... quando ninguém está por perto... você... eh... pesquisa em algum lugar sobre o que você quer aprender? Por exemplo... você pesquisa uma palavra... e você não entende a palavra... então... você pesquisa um vídeo para demonstrar sobre a palavra?

(Vítor olha para cima, talvez pensando sobre a resposta para dar a Sueli)

Sueli 5: Ou... você chama alguém? Você espera alguém para perguntar? Como você faz quando você está aprendendo? Você copia várias vezes? Você desenha? Porque desenhar ajuda a lembrar... o que você faz?

Vítor 4: Eu copio (inaudível) todas as lousas...

Trecho de excerto utilizado no artigo Magalhães et al. (2022, p. 14)

Por meio de colaboração crítica, Vítor e Sueli tentam organizar a conversa para discutirem como Vítor faz para aprender algo novo na escola; para isso, Sueli pergunta: “se você não tiver alguém por perto como você faz para aprender?” ao que Vítor responde: “Eu copio (inaudível) todas as lousas...”. Pensando em como praticar a inclusão, essa discussão traz à tona a importância da reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, focando em tarefas que não estejam ancoradas meramente na cópia do que está escrito na lousa. Essa entrevista inicial abriu espaço para que as pesquisadoras desenvolvessem diferentes propostas didáticas em que Vítor pudesse falar sobre o que era discutido e não precisasse copiar, posto que estava em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa direção, o processo inclusivo passou a ser realizado a partir do que Vítor reconhecia e não do que precisava aprender para poder participar.

Os próximos excertos foram gravados em 06 de julho de 2021 em uma avaliação final do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Nesse dia, Vítor foi avaliado pelas professoras-orientadoras e a avaliação tinha como objetivo discutir, apresentar e compreender como Vítor se apropriou do que foi discutido no curso ao longo de um ano.

Abaixo, Vítor, Sueli e Márcia discutem o que é uma avaliação, de forma que Vítor possa se apropriar

de como fará para participar dessa tarefa. Por meio de uma sequência explicativa argumentativa, Sueli e Márcia dão exemplos sobre o que significa participar de uma avaliação/prova, enquanto Vítor tenta compreender como realizará a tarefa. Nesse caso, as funções psicológicas superiores de todos os participantes atuam juntas e em consonância com o contexto para realizar a demanda da avaliação.

Excerto 2:

Márcia 1: Então... Vítor... Deixa eu perguntar uma coisa pra você? Você já fez prova, Vítor?

Vítor 1: Não...

Márcia 2: não fez prova? (a professora sorri) então hoje... será a sua primeira experiência com prova... (...) O que você acha que as pessoas fazem na prova...

Vítor? Fala pra mim? Como será que é fazer uma prova?

Vítor 2: Eu não sei?... (fala com um tom de pergunta)

Márcia 3: Não sabe? Mas... ó... pelo que eu já vi... né? Já participei de prova... e já apliquei prova... também... tem umas perguntas pra responder sobre aquilo que você aprendeu... durante um período de tempo...

Vítor 3: Ham... (fala em voz baixa)

Márcia 4: Geralmente... é assim... como foram as provas que você já fez... Sueli?

Sueli 1: Ah... eu já fiz de vários tipos... já fiz prova de perguntas e respostas... perguntas que me davam várias escolhas... e eu tinha que marcar uma... já fiz prova falando... já fiz prova escrevendo... já fiz prova ouvindo só e marcando alguma coisa no papel... desenhando... já tive que desenhar pra fazer prova... é:... e não só prova... a gente faz outros tipos de avaliação... né? Às vezes... conversando a gente avalia... a gente é avaliado... (mexe a cabeça para direita e para esquerda enquanto explica as formas como uma pessoa pode ser avaliada) então... tem várias formas...

Márcia 5: Tá vendo Vítor...

Vítor 4: Hum...

Márcia 6: Então... a prova é sempre você demonstrar aquilo que você aprendeu... ou senão... é até você compartilhar alguma dúvida que você tenha... (mexe as mãos para cima e para baixo com os dedos abertos enquanto fala) dependendo da prova... por exemplo... essa prova que a gente vai fazer hoje... você pode tirar dúvidas... a gente pode pensar juntos... como a gente vai fazer... tá bom?

Vítor 5: Tá...

Márcia 7: Vamos começar?

Vítor 6: Vamos...

Acima, Márcia apresenta a pergunta “Você já fez prova, Vítor?”, ao que o estudante responde “Não...”, essa primeira interação apresenta o tema prova/avaliação, essa indagação parece ser uma tentativa de incluir Vítor em uma prática escolar da qual o garoto não tinha participado de forma consciente. Em seguida, Márcia pergunta: “Como será que é fazer uma prova?” e Vítor responde “eu não sei?... (fala com um tom de pergunta)”, a afirmativa em tom de pergunta parece demonstrar que Vítor ouviu o termo, mas não tinha realizado uma avaliação, não de forma atuante e consciente. O estudante abre precedente para que a professora explique do que se trata e depois de muitos exemplos dados, Sueli, que contribuiu muito para a explicação sobre o que é realizar uma avaliação diz: “então... têm várias formas...”. Essa explicação argumentativa das professoras abre um novo aspecto sobre o que significa participar da escola e Vítor parece compreender ao assentir com a fala “vamos...” na participação do processo avaliativo.

No excerto a seguir, durante a avaliação do dia 06 de julho de 2021, Vítor está relembando como usar *linking words* (advérbios) *firstly*, *then* e *finally* (primeiramente, em seguida e ao final) ao narrar oralmente uma história. A sequência a seguir envolve uma explicação argumentativa sobre o tema.

Excerto 3:

Márcia 1: O que que usa... qual palavra que usa para terminar a história... Vítor?

Vítor: *Finally*...

[...]

Márcia 2: O que aconteceu no *finally*... Vítor?

Vítor 2: Que... (fala em voz bem baixa)

Márcia 3: Ham? Você pode repetir? Porque falhou...

Vítor 3: Não... minha mãe aqui...

Márcia 4: Ah... tá... o que aconteceu no *finally*?

Vítor 4: É... *finally*... ela pulou para pegar a maçã...

Márcia 5: Uhum...

Vítor 5: É... pulou tão alto... pegou a maçã... e comeu...

Márcia 6: Aham... e o “comeu” a gente usa qual? O *firstly*, *then* ou “*finally*”?

Vítor 7: *Then*...

Márcia 7: *Then*?

Sueli 1: Ok... e o que fica no *finally*? Conta pra gente?

Vítor 8: Ih... aí não sei...

Sueli 2: O que ela tá fazendo nesse último quadrinho?

Esse quadrinho aqui depois que pula

Vítor 9: É... jogando a maçã no lixo...

Sueli 3: É... ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?

Vítor 10: Then...

Sueli 4: O último... o then ela comeu... e o último?

Vítor 11: Finally...

Sueli 5: Isso... finally ela jogou o resto da maçã no lixo... muito bem...

Márcia inicia a avaliação com a primeira questão que envolve contar uma história em quadrinhos de Maurício de Souza e utilizar os conectivos *firstly*, *then* e *finally*, para isso faz uso da pergunta “qual palavra que usa para terminar a história... Vítor?” ao que Vítor responde imediatamente “*finally*...”. Ao recorrer à memória, Vítor demonstra inteira compreensão de como a palavra *finally* é utilizada e mostra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao colocar em uso um conhecimento que tinha estudado no ano anterior.

Mesmo quando a professora Márcia se confunde ao mencionar um dos quadrinhos “e o ‘comeu’ a gente usa qual? O *firstly*, *then* ou *finally*?”, esperando que Vítor responda *finally*; Vítor se mantém concentrado e consciente do que estão discutindo e responde “*then*”, ao que a professora responde com a pergunta “*then?*”. Nesse momento, a professora Sueli toma o turno e pergunta a Vítor “e o que fica no *finally*? Conta pra gente?”, Vítor fica confuso por causa da condução da professora Márcia, mas responde em seguida “[...] jogando a maçã no lixo...”. Sueli colabora criticamente com Vítor e com Márcia ao desfazer a confusão “ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?”. Vítor confunde *then* e *finally*, mas não por não saber e mais por ter sido induzido; porém, após a pergunta de Sueli e de responder com a palavra inadequada “*then*”, Sueli colabora com Vítor novamente: “ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?” ao que Vítor responde “*finally*”.

O tempo todo, as professoras partem do que Vítor consegue fazer e relembram a Vítor os conhecimentos com os quais o estudante teve contato anteriormente, usam de recursos imagéticos e orais para realizar a avaliação, de forma que esta tenha um desenho inclusivo.

O último excerto apresenta a explicação argumentativa do que é inclusão, de acordo com a mãe de Vítor. A conversa entre a mãe de Vítor e a professora

acontece ao final da aula de 16 de março de 2021, quando Denise relata o que seu filho recebeu como lição em algumas disciplinas.

Excerto 4:

Denise 5: Essa semana... nossa... por falar nisso... esqueci de entregar... é que eu... na semana passada... eu fui lá na escola pegar o material dele... né? aí... trouxe dois... um da professora de Química... e outro do professor de História... é... a de Química entendeu o que é uma inclusão...

Márcia 6: Aham... (concorda e balança a cabeça de forma afirmativa)

Denise 6: Porque tem como você apresentar a matéria dada de forma que o aluno entenda...

Márcia 7: Sim...

Denise 7: Não é alfabetizar o Vítor... não é porque ele não sabe ler e escrever... que vocês têm que alfabetizar... não... vocês têm que ensinar a especialidade de vocês pra ele... que é o que você acabou de fazer... o de História já não entendeu... o de História pegou e colocou lá... “R” de renascimento... e colocou um monte de “R” pontilhado... sabe... lição de primeira série... do jardim...

Márcia 8: Sei... aham...

Denise 8: De passar o lápis por cima... do “R”...

Márcia 9: Sei... aham...

Denise 9: Não é o certo....

De acordo com Denise, mãe de Vítor, incluir significa flexibilizar os conhecimentos a serem apresentados e não substituir por tarefas que remetam a uma simples missão de apresentar palavras e letras (Magalhães, 2017; Fidalgo, 2018).

De forma alguma esta análise interpretativa tem por objetivo distribuir culpas ou acusar professores do que precisam aprender e desenvolver, trata-se de uma reflexão do quanto precisamos discutir o que é inclusão e da importância da formação docente para realizar este trabalho. É perceptível que o professor que elaborou a tarefa sobre Renascimento precisa de auxílio e formação para compreender os significados coletivos sobre inclusão. Essa formação, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017) e Fidalgo (2018), representa um processo coletivo que implica uma transformação da linguagem excludente para uma que seja um pouco mais inclusiva.

De acordo com Fidalgo (2018), a linguagem inclusiva precisa ser praticada de forma coletiva e com base em entendimento do que significa incluir. Rever

a cultura e se tornar consciente da necessidade da inclusão parece ser uma possibilidade para superar a educação excludente que vivenciamos hoje. De forma que, por meio do questionamento da cultura hegemônica presente nesse mundo de contradições entre teoria e prática, possamos superar nosso presente de exclusão e abandono de quem tem direito a equidade social.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo discutir como a colaboração crítica (Magalhães & Fidalgo, 2019) impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Na introdução, discutiu-se a contextualização da pesquisa e a definição de DI estudada pelo grupo de trabalho do projeto de extensão “Leitura de textos em língua inglesa”. De forma breve, apresentei os estudos de Vygotsky ([1896-1934]/2018) sobre o conceito de funções psicológicas e desenvolvimento, assim como a definição de inclusão, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017) e Fidalgo (2018). Como método, utilizei a pesquisa que realizo para exemplificar como pode ser organizada uma PCCol no contexto escolar. Para finalizar, analisei e interpretei quatro excertos em que ressaltei a importância da colaboração crítica ao criar situações de ensino-aprendizagem em que as funções psicológicas e a Educação inclusiva fossem base para vivenciar o curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas.

Ao pensar nesta pesquisa, olhar para subjetividade humana e considerar o contexto como lugar de transformação (Aguiar, Aranha & Soares, 2021), compreendo que realizar um estudo sobre inclusão por meio do paradigma crítico significa compreender a dialética entre o mundo existente, hegemônico e contraditório, e o mundo que precisamos criar para que a Educação inclusiva não só exista como reverbera. Kloetzer (2017) reitera que nas situações em que a transformação seja necessária, precisamos, somente, elaborar formas para participação de todos e constante diálogo entre as diferentes hierarquias.

Encerro este artigo com as palavras de Fidalgo (2018, p. 249), quando fala sobre a necessidade de

sempre continuar a pesquisar: “No mais, é continuar de onde parei aqui, retomando e reconstruindo o que pesquisei até agora... e aceito sugestões e colaboração.”

Referências

- Aguiar, W. M. J., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Meaning Nuclei: The Dialectical Approach of Meaning Apprehensions Produced in Groups. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC, p. 01-24.
- Brasil. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm.
- Bronckart, J. (1997) *Séquence et autre formes de planification*. In Jean-Paul Bronckart. *Activité, langagière et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, p. 219-262.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da inclusão e exclusão social na escola*. São Paulo: Editora Unifesp.
- Fidalgo, S. S., & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In Celani, M. A. A. E.; Medrado, B. P. (Orgs). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 1, 63-98.
- Fidalgo, S. S., Magalhães, M. C. C., & Pinheiro, L. M. (2020). A Discussion about the Development of Higher Mental Functions in Brazilian Schools: A Portrait of Excluding Inclusion. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural- Historical Psychology*. 16(3), 87-96. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160310>
- Jones, P. E., & Magalhães, M. C. C. (2020). Marx, Vygotsky, and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation/Marx, Vygotsky e Freire: discussões metodológicas sobre o papel da linguagem na transformação social. *D.E.L.T.A.*, 36(3), 1-21.
- Kloetzer, L. (2017). VET as transformative, collaborative research: Cross self-confrontation, dialogical artefacts, and the development of organizational dialogue in a Swiss factory. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(2), 63-83.

- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics/Revisando Metodologias Críticas de Pesquisa para Formação de Professores em Linguística Aplicada. *D.E.L.T.A.*, 35(3), 1-19.
- Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S., Carrijo, V. L. S., & Carvalho, M. P. (2022). Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators/Inclusão viável-transformadora: diversos meios de agência por um adolescente com necessidades educacionais intelectuais específicas (NEIE) e suas educadoras. *D.E.L.T.A.*, 38(1), 1-23.
- Pretti, D. (1999). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
- Rizzini, I., Castro, M. R., & Sartor, C. S. D. (1999). Métodos e técnicas de coleta de dados. In Irma Rizzini; Mônica Rabello Castro; Carla Silvana Daniel. *Pesquisando: guia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. pp. 61-80.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), (Summer), 267-300. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1163369?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V – Fundamentos da Defectologia*. Visor. (Obra original publicada em [1924-1934]).
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Lev Semionovich Vigotski. Z. Prestes, E. Tunes (Orgs. e trad.); C. C. G. Santana (trad.) - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers. Trabalho original publicado em [1896-1934].

Recebido em: 12 Mar. 2022

Aprovado em: 16 Fev. 2023

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) SOB A ÓTICA DE UM PROFESSOR SURDO E DE UMA PROFESSORA OUVINTE: O LUGAR DA LIBRAS NO CURRÍCULO

Marcio Hollosi¹; <https://orcid.org/0000-0002-6807-2698>

Claudia Regina Vieira²; <https://orcid.org/0000-0002-5897-9122>

Resumo

A Libras é reconhecida como língua da Comunidade Surda brasileira desde abril do ano de 2002, esse reconhecimento se deu graças a uma intensa mobilização da Comunidade Surda. Embora algumas pessoas afirmem que ela é a segunda língua oficial do Brasil, na verdade é uma língua reconhecida como “língua das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002)” e esse reconhecimento se deu a partir da Lei 10436/02. Após o reconhecimento da língua o Decreto 5626/05 trouxe a obrigatoriedade do seu ensino para os cursos de licenciaturas. Podemos dizer que esse primeiro contato dos licenciandos com a realidade da trajetória dos surdos por educação e da complexidade da Libras é extremamente importante para que os processos de desenvolvimento da Comunidade sejam garantidos e principalmente para que a Língua de Sinais não seja banalizada, simplificada ou fique subordinada à Língua Portuguesa. Neste trabalho, trazemos um pouco da experiência como professores da disciplina em universidades federais, um surdo e uma ouvinte. Além disso, trazemos alguns dados produzidos em um projeto de formação com professores surdos de uma instituição escolar bilíngue para surdos. A partir dos discursos trazidos por esses atores, analisamos os dados com base nos princípios da PCCol - Pesquisa Crítica de Colaboração, Magalhães (2006), que destaca como uma perspectiva teórico-metodológica que favorece a co(construção) dos participantes da pesquisa, assim como a uma construção coletiva de escola e Universidade. Trata-se de um quadro que revela nosso compromisso como professor/a-pesquisador/a, que perseguem a ideia de que ensinar e aprender compõem um caminho de mão dupla.

Palavras-chave: Libras; Currículo; Ensino; Formação de Professores.

Teaching Brazilian Sign Language (Libras) as per the perspective of a Deaf teacher and a Hearing teacher: the place of Libras in the Curriculum

Abstract

Brazilian Sign Language – Libras – has been recognize as the language of the Brazilian Deaf Community since April 2002, and this recognition occurred as the result of intense activism from the Deaf Community. Although some people may state that Libras is the second official language in Brazil, it is, in actual fact, recognized as the language of Brazilian deaf communities, and this recognition took place as of the publication of Act 10436/02. Following this recognition, the Decree number 5626/05 made it compulsory for Libras to be taught in teaching undergraduate programs. We can say that this first contact for undergraduate students taking their teaching degrees with the paths tread by the deaf in pursue of education, as well as a first understanding of the complexity of Libras is extremely important for the developmental processes of the Community to the guaranteed. It is even more important as a means to prevent the Sign Language from being taken for granted, simplified or considered as a inferior to the Portuguese Language. In this paper, we - a deaf and a hearing professors - discuss some elements of the experience of teaching the language in Federal Universities. We also discuss some data that were produced in a bilingual school, working in teacher education with deaf teachers. By looking at the discourses that the participants present, we analyze the data as per the canons of the Critical Collaborative Research (PCCol), Magalhães, 2006, that was the theoretical-methodological bases for the investigation/

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; hollosi@unifesp.br

2 Universidade Federal do ABC – UFABC – Santo André – SP – Brasil; vieira@ufabc.edu.br

teacher education project, and that is a perspective that favors co-construction within the context and school-university collective construction as well. This framework is what allows us to focus on and reveal our commitment as teachers-researchers within the belief that teaching and learning compose the same two-way path.

Keywords: Brazilian Sign Language; Curriculum; Teaching-Learning; Teacher Education.

La enseñanza de la lengua brasileña de Signos (Libras) desde la perspectiva de un maestro sordo y un maestro oyente: el lugar de Libras en el currículo

Resumen

Libras es reconocida como la lengua de la Comunidad Sorda Brasileña desde abril de 2002, este reconocimiento se debió a una intensa movilización de la Comunidad Sorda. Aunque algunas personas afirman que es el segundo idioma oficial de Brasil, en realidad es un idioma reconocido como “el idioma de las comunidades sordas brasileñas (Brasil, 2002)” y este reconocimiento provino de la Ley 10436/02. Luego del reconocimiento de la lengua, el Decreto 5626/05 hizo obligatoria su enseñanza para los cursos de formación docente. Podemos decir que este primer contacto de los estudiantes de estos cursos con la realidad de la trayectoria de los sordos a través de la educación y la complejidad de Libras es sumamente importante para que se garanticen los procesos de desarrollo comunitario y sobre todo para que la Lengua de Señas no sea banalizada, simplificada o subordinada a la lengua portuguesa. En este trabajo aportamos un poco de la experiencia como profesores de la disciplina en universidades federales, una persona sorda y una oyente. Además, traemos algunos datos producidos en un proyecto de formación con profesores sordos de una institución escolar bilingüe para sordos. A partir de los discursos traídos por estos actores, analizamos los datos con base en los principios de PCCol - Critical Collaboration Research, Magalhães (2006), que destaca como una perspectiva teórico-metodológica que favorece la co(construcción) de los participantes de la investigación, así como como una construcción colectiva de escuela y universidad. Es un marco que revela nuestro compromiso como docente/investigador, que perseguimos la idea de que la enseñanza y el aprendizaje forman un camino de dos vías.

Palabras clave: Libras; Currículo; Enseñanza; Formación docente.

Introdução³

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é reconhecida como língua da Comunidade Surda brasileira desde abril do ano de 2002, e esse reconhecimento se deu graças a uma intensa mobilização da Comunidade Surda acolhida pela senadora Benedita da Silva que, no ano de 1996, apresentou o projeto de Lei no plenário do Senado Federal, de acordo com os estudos de Brito (2013).

Embora algumas pessoas afirmem que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, ela é na verdade uma língua reconhecida como “língua das comunidades surdas brasileiras” e esse reconhecimento se deu a partir da lei que resultou do referido Projeto da senadora, a Lei 10436/02, que em seu artigo 1º afirma: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”

Essa Lei traz em seu bojo que os surdos são seres legalmente bilíngues, isto é, ao mesmo tempo que reconhece a Libras como língua natural da comunidade Surda, também afirma que, vivendo no Brasil, precisam ter acesso à língua majoritária, nesse caso, a língua portuguesa, embora estabeleça que esta poderá ser aprendida apenas na modalidade escrita, visto que a modalidade oral é inacessível para as pessoas surdas. Isso pode ser confirmado no parágrafo único do Art.4º, que informa que “[...] A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Essa medida dá liberdade para que os surdos sinalizadores possam exercer o direito de utilizar a língua (Libras) em todos os espaços e tentar superar os anos de oralismo, que estão descritos nos trabalhos de Skliar (1996); Sá (1999); Moura (2000), Vieira (2014) entre outros pesquisadores da área.

Para que a Lei 10436/02 pudesse ser viabilizada, em 2005 é promulgado o Decreto 5626, que a regulamentada e esclarece providências necessárias para que a Libras ganhe espaço, status e reconhecimento, em

3 O texto apresentado aqui em português é um resumo expandido do que segue em Libras. Favor ver link ao final da versão escrita.

todos os setores da sociedade, incluindo principalmente os relacionados ao acesso à educação e à garantia dos direitos.

No ano de 2020, o Decreto 5626/05 completou 15 anos e podemos afirmar que muitos avanços foram conquistados a partir da sua promulgação, como por exemplo, o fato de a Libras ter se tornado disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Este é um dos pontos que queremos abordar neste texto. O Decreto informa que:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Podemos dizer que esse primeiro contato dos licenciandos com a realidade da trajetória dos surdos em sua luta por educação, assim como da complexidade da Libras é extremamente importante para que os processos de desenvolvimento da Comunidade sejam garantidos e principalmente para que a Língua de Sinais não seja banalizada, simplificada e/ou subordinada a Língua Portuguesa.

O Decreto ainda traz outras questões importantes como a garantia do ensino de surdos priorizando a L1 da Comunidade, a criação de espaços como salas de aulas bilíngues e a garantia de professores com fluência na Libras na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Fund. I), assim como a presença de Tradutores Intérpretes de Libras/LP nos anos finais do Ensino Fundamental (Fund. II) e no Ensino Médio.

Podemos então dizer que, a partir desse documento, temos a Língua de Sinais - Libras - como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita garantidos, no entanto é importante realizar algumas ponderações

de como tudo isso acaba sendo viabilizado no espaço escolar. Por isso, neste artigo, pretendemos trazer um pouco da experiência de professores da disciplina em universidades federais, um professor surdo e uma professora ouvinte. Além disso, analisaremos alguns dados produzidos em conversa com professores surdos de uma instituição escolar bilíngue, responsáveis pela mesma disciplina.

A partir dos discursos trazidos por esses atores, realizaremos uma análise baseada nos princípios da PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração), como diz Magalhães (2006), uma perspectiva metodológica que favorece a co-construção dos participantes da pesquisa, além de favorecer uma construção coletiva da escola e da universidade, em processos formativos que buscam, nos discursos, as contradições e as negociações que nos permitem repensar ou conhecimentos, reelaborar conceitos. Essa visão revela, portanto, o compromisso dos autores como professor/a-pesquisador/a que consideram o trabalho na escola essencial para a produção de novos saberes e a reflexão sobre saberes já enraizados.

A PCCol tem como bases teóricas as discussões de Vygotsky (1924-1934/1997), especialmente os seus conceitos de zona de desenvolvimento proximal (intervenção, contradição e mediação). Como afirma Hollosi (2019, p. 93):

A formação crítico-colaborativa de educadores, embasada na PCCol propõe uma definição que se aproxima da perspectiva sócio-histórica-cultural que assume (a linguagem de argumentação), que volta para os processos de construção e não nos resultados sendo os participantes coprodutores num processo de formação que é crítico- reflexivo.

O ensino de Libras no Ensino Superior: a experiência do Professor surdo

A experiência com o ensino de Libras, minha⁴ L1, como L2 para ouvintes, teve início em 2014, na universidade federal onde trabalho, no curso de Licenciatura em Letras. Atualmente, a disciplina de Libras está na grade curricular com carga horária de 60 horas, na modalidade presencial, ocupando parte da carga horária do 5º termo desse curso. É oferecida

4 Nesse trecho, usamos a 1ª pessoa do singular por ser a fala do professor surdo, co-autor deste trabalho.

no 1º. semestre de cada ano. Além disso, é também oferecida cursos de Licenciatura em História, Ciências Sociais e Filosofia, no 2º. semestre de cada ano, ocupando o 8º. termo das referidas grades curriculares.

A organização da disciplina explora questões mais amplas da Cultura e da Identidade Surdas e da comunicação básica em Língua de Sinais. O curso sofre com a pequena quantidade de horas oferecida, dificultando o aprendizado real da língua, que se coloca contrário à demanda de formação de professores capacitados para a inclusão escolar de estudantes, público-alvo da educação especial inclusiva, nesse caso específico estudantes surdos.

Durante as aulas, são abordados aspectos da legislação, bem como seus fundamentos e, de forma bastante sintética, as práticas com os diferentes públicos. A disciplina desperta o interesse dos estudantes para a temática, trazendo-lhes informações novas e apresenta questões e realidades para as quais eles ainda não haviam olhado. Muitos não imaginavam a presença de estudantes com deficiência ou surdos em suas salas de aula. Os conteúdos teóricos são explorados a partir do Moodle (ferramenta existente para trabalho via EaD) e de aulas presenciais, sendo trabalhados paralelamente às experiências e situações cotidianas.

A disciplina procura não apenas mostrar caminhos trilhados até o momento na educação de surdos, mas tem também o papel de ser propositiva em termos de reunir princípios que refletem um jeito surdo de construir conhecimento. Mais do que apresentar técnicas e fórmulas prontas de como ensinar e o que interfere na aprendizagem, é importante que a produção de surdos tenha cada vez mais espaço para criar textos. Se uma ideia puxa outra ideia, um texto de um surdo puxa textos de muitos outros surdos. Por isso, o foco principal das aulas são as práticas da língua.

No entanto, além do baixo número de horas, há também o problema do grande número de alunos matriculados na disciplina a cada semestre. Há, em média, de 40 a 60 alunos por turma, dificultando o aprendizado e a qualidade das aulas, já que, se considerarmos que, para comunicar-se em Libras, os interlocutores precisam se ver, visualizando inclusive o espaço que vai da cabeça ao meio do tronco um do outro (pelo menos), o ideal seria que as classes tivessem em torno de 20 alunos no máximo. Além das aulas presenciais, há a articulação dessa disciplina com o grupo de estudos e pesquisas, denominado Identidade e Cultura Surdas (GEICS), vinculado ao CNPq e um

projeto de extensão “Bate papo em Libras”, que, durante os anos de 2020 – 2021, reuniu-se semanalmente, na modalidade remota, recebendo pessoas de várias cidades e cursos do país.

Como metodologia para ministrar as aulas faz toda a diferença para que todos possam se entender, o docente utiliza bastante o projetor multimídia, pois os alunos precisam do visual para entender a língua de sinais. Também intensifica o uso da estratégia de perguntas e respostas, na qual o grupo interage e pode compartilhar informações. Além disso, fazemos atividades práticas em sala de aula para que cada um possa, em casa, continuar aprendendo. Se alguém tiver dúvida, usamos também técnicas de soletração.

É importante analisarmos como a produção textual em língua de sinais é uma relação que envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentidos.

A experiência da professora ouvinte

A minha experiência de ensino de Libras, diferentemente daquela do colega surdo, é ensino da minha L2 para ouvintes também como L2. E o que me coloca nesse lugar é o processo de formação, tanto da Língua de Sinais, quanto do Língua Portuguesa, porque é preciso um aprofundamento em ambas as línguas para poder realizar essa atividade.

Na universidade em que atuo, também uma instituição federal, os docentes todos precisam ser portadores do título de doutorado e por isso, o nosso concurso ficou aberto por anos, até que pudéssemos preencher essa vaga.

Assim como descreve o meu colega surdo, a disciplina na universidade acaba tendo um caráter mais de informação sobre o público, a história e suas lutas e conquistas do que uma aprendizagem da língua em si, uma vez que a carga horária dispensada é muito curta. No meu ingresso, eram 24 horas (dois créditos) e agora temos 48 horas (4 créditos) e mais duas disciplinas de 48 horas com ênfase em teoria e outra em prática.

5 Link de acesso ao vídeo do texto em libras: <https://youtu.be/UbWcOCEn8dk>

Os estudantes mantêm um grande interesse e, logo no início, imaginam que vão aprender a língua porque, para a maioria deles, Libras significa sinalizar o Português. Assim que tomam conhecimento da complexidade dessa língua, eles nos auxiliam na luta pela divulgação e seriedade com a língua e passam a entender o surdo como sujeito com diferenças linguísticas.

Assim como acontece na universidade do colega surdo, os estudantes são convidados a participar do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq intitulado SueLi (Surdos e Libras) com atividades de formação e eventos ao longo do ano. Uma das práticas bem marcantes do nosso grupo é a realização do Ciclo de Palestras UFABC Debate Surdos e Libras.

Resultados

A partir dessas realidades, fizemos um comparativo com a coleta de materiais de surdos professores de uma escola bilingue sobre a Libras, bem como de um questionário com nossos alunos da graduação sobre as expectativas de aprendizagem da língua.

Com as professoras que ministram a disciplina para jovens surdos do Ensino fundamental II e Médio, pudemos levantar um certo equívoco no que diz respeito ao ensino da língua. Uma delas nos disse:

No planejamento, a gente precisa ver com os professores das outras disciplinas o que eles vão trabalhar, porque aí a gente consegue dar os sinais que os alunos precisam. A gente trabalha utilizando os termos de acordo com o ano série e com as disciplinas que eles frequentam” (Professora Paula⁶ responsável pelo ensino de Libras para os estudantes de Ensino Médio – 2020).

Essa fala de Paula, surda, tem muitas coisas controversas porque, ao mesmo tempo em que afirma possuir uma identidade surda e ser usuária fluente da língua, desconhece que a língua deve ser ensinada em sua totalidade e no contexto; a língua não é meramente um instrumental para aprendizagem de outras disciplinas. Muito provavelmente por conta de suas experiências de aprendizado da Língua Portuguesa, utiliza as mesmas estratégias que foram empregadas com ela no momento da escolarização.

Já a outra professora surda, Débora⁷, embora apresente concepções parecidas, na atividade realizada, se mostrou mais aberta ao entendimento de que língua precisaria ser trabalhada na totalidade. Além disso, embora tenha, a princípio, dito exatamente o mesmo que Paula, na apresentação do plano de curso já demonstrou uma reflexão sobre a formação:

Quando eu fui pensar como era pra ensinar a Libras, eu pensei que a gente tinha que mostrar para os alunos como se portar, que tinha uma Libras que era mais formal e outra informal. Eles precisavam entender que, na hora de apresentar um trabalho, precisavam olhar qual tipo de linguagem estavam usando. Eu nunca tinha feito isso; só depois da nossa conversa percebi que tinha que ensinar isso e eu nunca tinha aprendido. (Débora responsável pelo ensino de Libras para os estudantes de Ensino Fundamental II – 2020).

Pensamento muito próximo ao das professoras percebemos nos estudantes da graduação que imaginaram, num primeiro momento, que iriam aprender todos os sinais e dessa forma substituir as palavras da Língua Portuguesa. Acreditam, portanto, que estariam aptos a ter fluência na comunicação com os surdos com algumas poucas horas de contato com a língua.

Considerações finais

O trabalho elaborado mais amplamente em Libras e incluído a seguir demonstra que, embora tenhamos o consenso de que é necessário o ensino de Libras para os graduandos, principalmente os licenciandos e embora isso já está previsto na legislação, ainda não se sabe com qual carga horária ou quais conteúdos devem ser trabalhados, ficando, dessa forma, ao cargo do professor e ou da instituição de ensino tomar a decisão final sobre esses assuntos - o que, por um lado, pode ser visto como liberdade de criação para a instituição, mas por outro, pode dificultar o entendimento das necessidades específicas da comunidade.

Ainda encontramos a visão do “ser nato” como “ser o professor”, ou seja, a visão do falante nativo como naturalmente habilitado a ensinar a língua. Dessa forma, muitos ainda não têm uma habilitação para exercer o cargo de professor, mas por causa da surdez assumem cargos de ensino, sem perceberem que não

6 Nome fictício.

7 Nome fictício.

possuem os conhecimentos básicos para o ensino da língua, pois o usuário da língua não é naturalmente um professor.

Por fim, vale destacar que, no Brasil, ainda não há uma proposta curricular oficial para o ensino de Libras. Desse modo, as experiências devem ser socializadas para que seja possível elaborar propostas e programas mais adequados ao ensino dessa língua.

É importante destacar também que a Libras está ganhando espaço nas duas universidades em questão e, hoje, temos em ambas, estudantes surdos na graduação e pós-graduação o que nos coloca outra problemática que é a acessibilidade, que podemos debater em outro momento.

Referências

- Brasil. (2005). Decreto 5626, de 22 de setembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm.
- Brasil. (2002). Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União. Brasília, 2002. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Brito, F. B. (2013). O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 10.11606/T.48.2013.tde-03122013-133156
- Hollosi, M. (2019). Professor Surdo: Desafios na construção de uma prática bilíngue. Tese (Doutorado em ciências: Educação e Saúde na Infância e adolescência) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos. 188p.
- Magalhães, M. C. C. (2006a). A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: Fidalgo, S. S., & Shimoura, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor. p. 56-63
- Moura, M. C. (2000). O Surdo, Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Sá, N. L. R. (1999). Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF.
- Skliar, C. (org). (1996). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Vieira, C. R. (2014). Bilinguismo e inclusão – Problematizando a questão – Curitiba: Appris.

Vygostky, L. S. (2012b). Obras Escogidas V Fundamentos de defectología. Editorial Pedagógica Moscú, 983. De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997. De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S. L.

Recebido em: 07 Mar. 2022

Aprovado em: 14 Fev. 2023

CULTURAL-HISTORICAL RESEARCH METHODOLOGY FOR STUDYING OF CHILD'S DEVELOPMENT: CONCEPTS AND PRINCIPLES

Nikolai Veresov¹; <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>

Abstract

This paper summarises a series of studies on the cultural-historical research methodology for studying child development, which was created by the author in developing Vygotsky's experimental-genetic method. This article presents the main traits of Vygotsky's experimental-genetic method and main principles of cultural-historical genetic research methodology. The article provides with several examples of experimental studies of the process of child development in contemporary research which show the cultural-historical research methodology in action. The article argues that this methodology is a genetic as it is focused on the process of development, it is a research methodology as it allows to formulate new types of research questions and finally, this is a cultural-historical methodology as it includes the system of concepts (theoretical analytical tools) and principles of research method (experimental method) which create a coherent unity.

Keywords: Historical-cultural research methodology; Child development; Method in Vygotsky.

Metodologia de pesquisa histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento infantil: conceitos e princípios

Resumo

Este artigo resume uma série de estudos sobre a metodologia de investigação histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento infantil, que foi criada pelo autor ao desenvolver o método genético experimental de Vygotsky. Este artigo apresenta as principais características do método experimental-genético de Vygotsky e os principais princípios da metodologia de investigação genética histórico-cultural. O artigo apresenta vários exemplos de estudos experimentais do processo de desenvolvimento infantil na investigação contemporânea que mostram a metodologia de investigação histórico-cultural em ação. O artigo argumenta que esta metodologia é uma metodologia genética, uma vez que se concentra no processo de desenvolvimento, é uma metodologia de investigação, uma vez que permite formular novos tipos de questões de investigação e, finalmente, é uma metodologia histórico-cultural, uma vez que inclui o sistema de conceitos (ferramentas analíticas teóricas) e princípios de método de investigação (método experimental) que criam uma unidade coerente.

Palavras-chave: Metodologia de investigação histórico-cultural; Desenvolvimento da criança; Método em Vygotsky.

Méthodologie de recherche historique-culturelle pour l'étude du développement de l'enfant: concepts et principes

Résumé

Cet article résume une série d'études sur la méthodologie de recherche culturelle-historique pour l'étude du développement de l'enfant, qui a été créée par l'auteur lors du développement de la méthode expérimentale-génétique de Vygotsky. Cet article présente les principaux traits de la méthode expérimentale-génétique de Vygotsky et les grands principes de la méthodologie de recherche culturelle-historique-génétique. L'article fournit plusieurs exemples d'études expérimentales du processus de développement de l'enfant dans la recherche contemporaine qui montrent la méthodologie de recherche historique-culturelle en action. L'article soutient que cette méthodologie est génétique car elle est centrée sur le processus

¹ Monash University – Australia, nikolai.veresov@monash.edu

de développement, qu'elle est une méthodologie de recherche car elle permet de formuler de nouveaux types de questions de recherche et enfin, qu'il s'agit d'une méthodologie culturelle-historique car elle inclut le système de concepts (outils analytiques théoriques) et les principes de la méthode de recherche (méthode expérimentale) qui créent une unité cohérente.

Mots-clefs: Méthodologie de recherche historico-culturelle; Développement de l'enfant; Méthode chez Vygotsky.

Introduction

Finding a method {and therefore conceptualising a methodology} is one of the most important tasks of the researcher

(Vygotsky, 1997, p. 27).

This article summarises a series of studies, presented in my publications for several years (Veresov, 2010, 2010a, 2014, 2014a) on the cultural-historical research methodology for studying child development, which was created in developing Vygotsky's experimental-genetic method. The principles for organizing and conducting experimental research that underlie this methodology have been validated in several studies in Australia, Brazil, Russia, Sweden and Greece (Barbosa Nasciutti et al., 2016; Mandili, 2020; Minson, 2019; Minson, Hammer & Veresov, 2016; Fragkiadaki & Ravanis, 2016; Vidal Carulla & Adbo, 2020). In this summarizing text, I show the role and place of these principles in the general theoretical framework, as an alternative to classical empirical research methods which still prevails in educational sciences.

Do we need a new research methodology and why?

We are searching for a new methodology when the limits of an old one become obvious. In the beginning of XXI Century the dissatisfaction with pure statistical and empirical quantitative methods in psychological research becomes clear and obvious and cannot be neglected or underestimated anymore (Gelo et al., 2008; Mey, 2010; Molenaar, 2004). Simultaneously, as we see rising pleas for rethinking methodological issues, we find various attempts at the re-conceptualisation of these challenging matters on new methodological bases and theoretical frameworks (Toomela, 2007, 2010; Valsiner, 2009; Rosenbaum and Valsiner, 2011; Westerman and Yanchar, 2011 among others). Speaking on these issues, Valsiner (2009) pointed out that there are three major domains of oversight in psychology which are (1) eliminating

the dynamic flow of the phenomena in the data, (2) eliminating of the hierarchical order (part-whole relations) in the transformation of the phenomena into data and (3) eliminating the immediate context of the phenomenon in its transformation into data. In other words – with the task of studying the child development the study itself *is not on development per se*, but represents more or less systematic collection of observable phenomena without disclosing of what generates these phenomena with necessity and how are they connected in a course of child development.

“Dissatisfaction tendency”, which characterises the state of affairs in methodological debates, becomes a crucial and seemingly unavoidable problem with respect to developmental psychology and educational research. What are the methods for studying *the development* of a child in its dynamics and wholeness? It seems that studies in the field of early childhood should not remain indifferent to this new trend towards searching for a new methodology. Even more, findings in the field of child development might bring new solutions or, at least, may open new perspectives. However, is there any research strategy or method in this field which, compared to empirical methods, is able to reflect and to explain the dynamic character of the process under study? Is there any research methodology that is able not only to describe, but to explain the processes in their wholeness and complexity and can be applied to developmental psychology, providing a kind of fruitful combination of quantitative and qualitative approaches? For this we need to zoom out from our research field and take a look at the general meta-scientific scale and the framework; we need to start from the clarification of the question of what is the methodology in general.

Methodology and methods: towards new types of research questions

What do we mean by ‘research methodology’, ‘research methods’ and ‘methodological framework’? How this influence the ways we formulate the concrete research questions? The term ‘methodology’ might be considered in two contexts. Firstly, ‘methodology’

is a set of concrete specific tools and instruments of research selected by the researcher according to his/her research question and theoretical framework. Briefly, it might look like: ‘What are specific research settings, design, instruments and procedures I should use to answer my research question?’ Nowadays, this understanding of methodology is common in academia; however, looking from a historical perspective, this meaning is not the only one (see, e.g. Bickhard, 1992).

Another meaning of ‘methodology’ is a general view on methods and principles which constitute scientific knowledge. For example, In Russian scientific tradition ‘the methodology of science’ is used exclusively in this sense (see, e.g. Kornilova and Smirnov, 2007). In other words, methodology is related to a series of questions: How do researchers formulate their research questions? How do researchers create their research strategies and experimental designs by selecting appropriate and relevant methods according to their research questions? What are the principles of organising, conducting, monitoring and validating experimental procedures? What are the principles of collecting and analysing of data? This understanding of methodology is about a reflection on where your research question came from, what are the main principles of your selection of the research methods and procedures and whether your research question and methods fit the theoretical framework.

In other words, this creates the opportunity for developing the coherent methodological thinking of a researcher. On the other hand, it is not just abstract deliberations. There is a practical aspect here. To make this point clear I would use an example of Toomela (2010) which I slightly modified. Here is the list of five questions to be asked and answered in any study:

1. What do I want to know, what is my research question?
2. Why I want to have an answer to this question?
3. What theoretical and experimental tools do I need to create a research strategy to answer my research question?
4. Are my theoretical tools (concepts and principles) of research and experimental research tools (methods, settings, procedures) in correspondence with each other?
5. Are the answers to four first questions complementary, do they make a coherent theoretically justified whole?

However, the research questions might be of different types depending on what the research is focused on. The cultural-historical research methodology which I present in this paper might be considered as a new way to formulate the research questions with changing the focus from observable phenomena to development. Briefly speaking, this methodology allows:

- Changing the focus of research questions from stages and milestones of child development to the process of development;
- Changing the focus of research strategies from investigation of child’s behaviour to analysis of sociocultural contexts and institutions;
- Changing the focus from investigation of results of development (‘fruits’) to the processes of transformations of ‘buds’ into ‘fruit’;
- Changing the focus from ‘classical observations’ to observations in existing or specially created experimental conditions (Veresov, 2014a).

This article presents 1) main traits of Vygotsky’s experimental-genetic method; 2) main principles of cultural-historical genetic research methodology; 3) examples of cultural-historical research methodology in action in experimental study of the process of child development in contemporary research.

Cultural-historical theory, experimental-genetic method and research methodology

Theory

Vygotsky’s cultural-historical theory (CHT) takes the very process of development of human higher psychological functions as its subject matter. Development is not a simple change, growth or maturation (Vygotsky, 1998, p. 189). Moreover, it is “a historical complex...and an uninterrupted process which feeds upon itself; that it is not a puppet which can be controlled by jerking two strings” of heredity and environment” (Vygotsky, 1993, p. 253). Development is always a very complex and contradictory process, but first of all, *it is a dialectical process of qualitative change*. Psychology needs to create a kind of theory and methods which can investigate the process of development both theoretically and experimentally in its whole complexity and dynamics. By the word “complexity” I mean that the process of psychological

development is a complex process of the qualitative reorganization (metamorphosis) of a certain system, which includes several dialectically important aspects.

These aspects will be discussed later in this paper, yet what is important to mention here is that what makes CHT unique is that every concept refers to a certain aspect/aspect of the complex process of development of the higher psychological functions. The role, place and interrelationships of all the concepts within the theory become clear in terms of the origins and development of the higher psychological functions. Therefore, CHT provides a system of interconnected instruments for the theoretical analysis of the process of development in its wholeness and complexity.

However, theory without an experiment is a voluntary play of mind; an experiment without a theory is a knife without a handle. The researcher needs not only concepts as theoretical instruments of analysis, but the researcher also needs an appropriate experimental method, for which he/she needs adequate experimental instruments.

CHT is a theory that provides a system of concepts as theoretical instruments for investigating the complex process of psychological development. It provides a new, “nonclassical” type of experimental method, which is called the experimental-genetic method.

Cultural-historical experimental-genetic method: main traits

Vygotsky introduced the method of cultural-historical research highlighting that the method we use may be called an experimental-genetic method in the sense that it artificially elicits and creates a genetic process of mental development. Due to this, we are able experimentally, in the laboratory, to elicit a certain development... (Vygotsky, 1997, p. 68).

The first trait of the experimental-genetic method is that it is targeted not on results but on the analysis of the process of development. When the analysis of things is replaced by analysis of process, then the basic problem becomes the genetic restoration of all the instances of development of the given process. The task of analysis is restoring the process to its initial stage or, in other words, “converting a thing into a process” (Vygotsky, 1997, p. 68).

In short, the problem of such an analysis can be reduced to taking each higher form of behavior not as a thing, but as a process and putting it in motion so as to proceed not from a thing and its parts, but from a process to its separate instances (Vygotsky, 1997, p. 68).

The second general feature of the method consists in opposing descriptive and explanatory tasks in genetical analysis. According to Vygotsky, there are two types of analysis—phenomenological (descriptive) and conditional-genetic. The essential difference between the two is that phenomenological analysis takes a given phenomenon as it is in its external manifestation and proceeds from the assumption that there is a coincidence between the external appearance or manifestation of matter and the real, actual, causal-dynamic connection that underlies it. In contrast, conditional-genetic analysis proceeds from disclosing real connections that are hidden behind the external manifestation of any process and asks about “origination and disappearance, about reasons and conditions, and about all those real relations that are the basis of any phenomenon” (Vygotsky, 1997, p. 69).

The third feature is the method allows to find differences in what looks similar and to find similarities in what looks different. Very often two phenotypic common or similar processes may seem to be causally-dynamically extremely different and conversely—two processes that are extremely close from the causal-dynamic aspect may seem different from the phenotypic aspect. Thus, the basis for the phenotypic point of view is a combining of processes that is based on external resemblance or similarities.

Another example is the higher psychological functions. These psychological functions (processes) look differently – logical thinking looks different than the volitional attention, and logical memory looks different than creative imagination. However, genetic (developmental) approach allows to find the similarities: all higher psychological functions are 1) social in their origins (they originate as social relations in forms of cultural collective behavior); 2) they all are mediated by cultural tools (signs) in their construction and 3) they all are voluntary in their mode of functioning.

The experimental-genetic method of analysis was designed to investigate the process of mental development (1) in its dynamic and (2) in its complexity. Furthermore, this method was based on understanding development as a complex process of

qualitative change. And finally, this method provided a causal (genetic), not descriptive (phenomenological), analysis of the phenomena under study. This is true, the majority of Vygotsky's experiments were done with children: however, the fundamental task of experiments was neither to describe changes or differences in development related to age nor to detect specific psychological characteristics of different ages. The general approach was to reveal the general laws of psychological development which lay behind the external manifestations of changes. Early childhood is the most appropriate age to investigate this, since at this time higher psychological functions are in the process of

development. Thus, studies in child development are able to produce results which are important for general psychology, since they bring to bear on the experiment grounds for reconsidering general psychological ideas and principles. This shows the fundamental difference between applying the experimental-genetic method, compared to classical experimental methods, in relation to the area of early childhood studies.

Introducing cultural-historical genetic research methodology

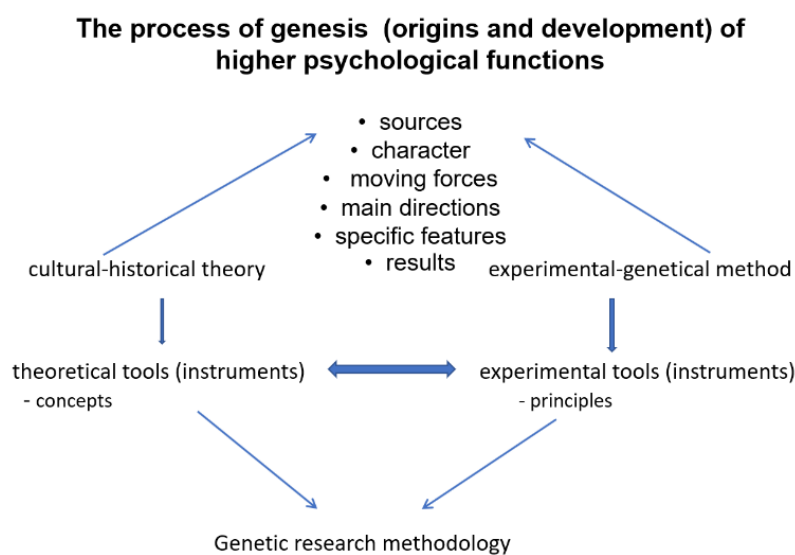


Figure 1: Cultural-historical genetic research methodology.

Cultural-historical research methodology is designed for studying the development process of higher psychological functions. It makes it possible to study a complex process of development in most important dialectical aspects (sources, character, moving forces, directions, specific features and results). At the same time, unlike traditional methods, even while exploring one (or several) specific aspects of dialectics of development, when using this methodology, the researcher retains the ability to keep the whole and does not lose the opportunity to lose sight of the dynamics of the whole process. For example, *exploring the sources of the development* of voluntary attention in a child (the social origin of voluntary attention), this methodology allows simultaneously reveal other aspects, such as *the driving forces of the development* of

voluntary attention (contradiction between natural attention and cultural attention, mediated by internal psychological tools) *and the main direction* (the process of the child mastering his own behavior through culture-mediated voluntary attention).

This possibility to study the process of development in its complexity is ensured by the fact that the first component of this methodology is the system of theoretical concepts. The concepts here are not just abstract generalizations, but tools, means of analyzing the process. First, the concepts are used as means, lenses for analyzing the data obtained. Secondly, the concepts are theoretically connected with the most important dialectical aspects of development and therefore make it possible to reveal the causal-dynamic connections of phenomena and to explain them.

The second component of this methodology is the experimental genetic method for designing and conducting a concrete experimental study. The data obtained during the experiment are analyzed with theoretical concepts. This makes it possible to reveal the development processes hidden behind the phenomena and allow not only to describe these phenomena, but also to explain them from the point of view of the laws of development. For example, the concept of ZPD allows one to investigate the concrete source of development (cooperation between a child and an adult) and experimentally investigate the child's movement from the level of potential development to the level of actual development (what a child can do in cooperation today, he can do on his own in a nearest future).

This research methodology provides the coherence of theoretical and experimental sides of the entire research and therefore allows exploring the development process in content and dynamics as a holistic process. Thanks to this, the disadvantages of traditional methodologies (Valsiner, 2009) are overcome. First, there is no eliminating the dynamic flow of the phenomena in the data, on the contrary, the dynamic flow becomes the data for analysis. Second, there is no eliminating of the hierarchical order (part-whole relations) in the transformation of the phenomena into the data, on the contrary, part-whole relations are in the focus. Third, there is no eliminating the immediate context of the phenomenon in its transformation into data.

The methodology, however, was found to be incomplete in one aspect. In Vygotsky's works there is a carefully developed system of concepts as analytical instruments, but, at the same time, in Vygotsky's works we find only a general characteristic and the main features of the method. My task was to further develop the cultural-historical research methodology through the identification and verification the experimental principles of constructing a specific experimental research. These principles have been substantiated (Veresov, 2010, 2010a, 2014, 2014a), tested in experimental studies (Minson, Hammer & Veresov, 2016; Monson, 2019; Fragkiadaki & Ravanis, 2016; Vidal Carulla & Adbo, 2020) and shown to be effective.

Principles of designing and conducting the experimental study of development

The principles I present here are taken from Veresov (2014) are reproduced specifically for discussing cultural-historical research methodology for early childhood education.

Principle of Buds of Development

Psychological development is not a linear and homogeneous process; there are different levels of development of different psychological processes in the child. In each period of development, there are functions which are already developed and there are functions that are in a process of maturation. There is always a complex nexus of (1) functions that have not yet developed, but which are in the process of development; (2) functions that will develop but are currently in an embryonic state and (3) developed functions. Metaphorically, they could be defined as "buds", "flowers" and "fruits" of development (Vygotsky, 1935, p. 41).

This principle orients a researcher to focusing on defining the empirical/experimental study as a general question from that of "What psychological process am I going to investigate in my experimental study?" to the specific question of "Which stage of development is the process/function in?" To put it simply, the study should begin with revealing that the function under study is on its "bud" (embryonic) stage and is not yet developed. It does not make any sense to study existing developmental conditions or to organise specially created developmental conditions when the function is already developed. That is, the function under study is in the "fruit" state. This methodological principle orients concrete research programs to identify not the objects under study, but rather the process under study, the process of the development of higher psychological functions in the child, especially by purposely trying to construct them.

This requirement follows Vygotsky's statement:

Like a gardener who in appraising species for yield would proceed incorrectly if he considered only the ripe fruit in the orchard and did not know how to evaluate the condition of the trees that had not yet produced mature fruit, the psychologist who is limited to ascertaining what has matured, leaving

what is maturing aside, will never be able to obtain any kind of true and complete representation of the internal state of the whole development (Vygotsky, 1998, p. 201).

An example of this methodological principle can be found in the study of van Oers (2008) on children role-playing being in a shoe shop. The research conditions were created that allowed to focus on the “buds of development”. Through children role-playing setting up a shoe shop, the children encountered a problem during the process of finding relevant sizes and colours of shoes for the “customers”. The children did not have a system for storing different-sized shoes or colours in boxes. Rather, they had to open each box to find the correct colour and size of shoe for their customer. The young children’s development of mathematical reasoning, problem-solving and classification had not yet developed into the mature form. The study made visible the complex nexus of functions that had not yet developed, but which were in the process of development. The study allowed to study closely how both the problem formulation and the use of cultural signs changed the children’s practices and how this in turn supported (or not) the development of mathematical competencies, competencies which his study showed were initially in an embryonic state.

Another example of how this principle frames the concrete research is in Minson (2019) study on developing the capacity of telling stories in Eve. Eve seemed to have a problem with telling story about her monkey-toy during “show and tell”. To identify the buds of development, the researcher made a series of observations and discovered that Eve is great in telling stories in a dialogue with others (adults). So, the bud of development was correctly identified that allowed to build a series of activities helping Eve to move from the level of potential development to actual development – what Eve could do in cooperation (dialogue) with adults at the beginning of experimental study, she became able to do independently at the end of the experiment.

1. The Principle of Interaction of Ideal and Present Forms

This principle follows from the idea that in contrast to classical psychology, which describes the development of the human mind as influenced by two

main groups of factors (biological and social), cultural-historical theory defines social environment not just as a factor but as a source of development.

The social environment is the source for the appearance of all specific human properties of the personality gradually acquired by the child or the source of social development of the child which is concluded in the process of actual interaction of “ideal” and present forms (Vygotsky, 1998, p. 203).

I will illustrate the interaction of ideal and present forms with the example from Vygotsky’s original research (Vygotsky, 2019, p. 78-79). The child, who just began to speak, speaks in single word sentences but his mother speaks to the child in fully grammatical and syntactically formed speech. Mother’s developed speech is a final or ideal form—ideal in the sense that it is a representation of what should emerge at the end of development. The child’s speech is the primary (beginning) form. The greatest peculiarity (specific feature) of child development is that this development takes place through the interaction with the environment when the ideal form that should emerge at the end of development not only exists in the environment and comes into contact with the child from the very beginning and has a real interaction, a real influence on that primary form, on the first footsteps of the child’s development; “that is, something which should emerge at the very end of development somehow shapes and influences the very first footsteps of that development”. (Vygotsky, 2019, p. 78).

There is no development if there is no interaction between the ideal and present forms. If the task of the concrete experimental study is to artificially elicit and create a genetic process of the process of development – and this is the main purpose of the experimental-genetic method as discussed earlier in this section of the paper, - this methodological principle orients the researcher to focus on the study of developmental conditions in two interconnected ways. First, it orients the researcher to the identification of what are the actual ideal and present forms within the research design, and second, it focuses the design on the identification and analysis of how these ideal and present forms interact in existing or specially created developmental conditions. In some cases, the creation of experimental ideal forms and organisation of an interaction of ideal and present forms is in itself the developmental condition.

An example of recent research based on this principle is the study of the process of English speech development in Saudi Arabia primary school students (Mandili, 2020). Analysing English language teachers' strategies, it was found that students limited progress in development of English speech was the result of the lack of appropriate ideal forms (developed English speech) provided by teachers and inappropriately organised interactions of ideal forms and students' English speech (the lack of free communication in the classroom).

2. Principle of Drama (Collision, Dramatic Event)

The principle follows from two interconnected theoretical positions. The first is expressed in Vygotsky's statement: "Processes must be analyzed, and through analysis, the true relation that lies at the base of these processes, behind the external form of their manifestation, must be disclosed." (Vygotsky, 1997, p. 70).

The keywords here are "the true relation". What kind of relation is this "true relation"? The answer is the general law of cultural development: "...every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then the psychological, first between the people as an intermental category, then within the child as an intramental category..." (Vygotsky, 1997, p. 106)

Does it mean that every social relation can become higher psychological function? Vygotsky clarifies this with the term of drama.

Genetically, social relations, real relations of people, stand behind all the higher functions and their relations. From this, one of the basic principles is ... of experimental unfolding of a higher mental process into the drama that occurs among people. (Vygotsky, 1997, p. 106)

Social form of the existence of higher functions is a social relation that appears as an emotionally coloured and experienced collision, the contradiction between two people, the dramatical event, a drama between two individuals. Being psychologically experienced as social drama (on the social plane), it later moves to the individual intra-psychological plane. Such emotionally experienced collisions can bring radical changes to the individual's mind and therefore can be a sort of act of development of psychological functions. Without internal drama, an internal category,

such mental changes are hardly possible. Dramatic character development, development through contradictory events (acts of development) and the category of dramatic collision—this was Vygotsky's formulation and emphasis.

This principle orients the researcher to discover or to design social collisions, dramatic events in children's social environments, which might be turning points for their individual developmental trajectories. This might be in a real-life situation related to periods of transition, such as when a child starts school, where a potential crisis emerges, or during specially created conditions, such as dramas in fairy tales, dramatic story narratives and playworlds. Such specially created conditions - critical moments of "small dramas" where transitions from inter-psychological to intra-psychological takes place - provide very rich empirical data where these transitions are made visible and analysable.

We can see this principle of dramatic events through the research of Lindqvist (1995) who used drama pedagogy to introduce young children to imaginary situations created through the story telling where the story line held dramatic moments or collisions and acting of story books, folk tales, etc. Through the entering into the imaginary world (playworld) of specific books, children encountered problems they had to solve. This research focused on how these dramatic events supported the development through playing out the problem situations, this changed the collectively united social relations between children and teachers in the dramatic events (inter-psychological), and which acted as the source of children's development as they took on the characters and solved the problems themselves (intra-psychological).

Another example is the study of Brazilian school psychologists professional and personal development (Barbosa Nasciutti, et al., 2016). To support the development of the participants of the professional development sessions they were organised as a series of collisions to resolve, taken from the participants' practical experiences. The results shows that this kind of organisation of professional development does not only increases the level of professional development, but significantly contributes to the development of school psychologists' personal traits.

In general, by studying the dramatic events (Principle 3), the researcher is tuned into not just the present form of development, but also the maturing

functions that are in the process of development through interaction of ideal and primary forms (Principles 1 and 2).

3. *Principle of Developmental Tools*

This principle is strictly connected with the concept of sign and sign mediation, which is rightfully considered as one of the core ideas in cultural-historical theory. In Vygotsky's writings, we could find various examples of sign mediations such as knots for memory, drawing straws in case of two equal stimuli and many others. In other places he gives more examples: "language; various systems of counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps and mechanical drawings; all sorts of conventional signs and so on" (Vygotsky, 1981, p. 137)

The transition from the biological to the social path of development is the central link in the process of development, a cardinal turning point in the history of the child's behaviour (Vygotsky, 1999, p. 20). The psychological essence of the sociocultural path of development is that:

... the basic and most general activity of man that differentiates man from animals in the first place, from the aspect of psychology, is signification, that is, creation and use of signs. Signification is the creation and use of signs, that is, artificial signals. (Vygotsky, 1997b, p. 55).

The development as a process is a "transition from direct, innate, natural forms and methods of behaviour to mediated, artificial mental functions" (Vygotsky, 1998, p. 168). The sign (or system of signs) originally exists as an external tool, and later it becomes a tool of internal mediating activity. This principle orients researchers to study the process of child development in three interrelated ways, depending on the research question. First, it allows for the study of different cultural tools existing in different cultural settings from the point of view of their developmental potential and efficiency. Second, it allows for the investigation of the existing or specially designed situations of transitions of a child from direct to mediated activities at different stages of development. Third, it provides for an opportunity to study key aspects of the re-organisation of the whole system of child's psychological functions in everyday or specially

designed situations, where the child begins to use or create cultural signs as external tools which become internal psychological tools.

An example of applying this research principle is a story of Andy (Minson, 2019). For a long period of time, in the mornings the boy Andy was upset on being dropped off by his parents. Unless he was being supported by a teacher to engage in an activity, Andy was observed to not be engaged in play, often leaving the play to ask about the time of the day, what would happen next and how long it would be before he was picked up. This means that Andy is unable to psychologically process the daily routine independently which created obstacles in his activities and involvement in play. To support Andy's development, daily schedule poster was suggested as a tool to help Andy self-navigate and predict his day. Using this "day schedule" first in collaboration with the researcher and then independently, Andy could overcome the problem and use this cultural device as an internal psychological tool to organise his day. This means that the "transition from direct, innate, natural forms and methods of behaviour to mediated, artificial mental functions" (Vygotsky, 1998, p. 168) took place in Andy's development.

4. *Principle of Sustainable Results*

This principle of cultural-historical method reflects the results of development. Continuing Vygotsky's metaphor, we could say that the results are "fruits" of development. However, these "fruits" are of very special nature. The result of development is not just new functions that appeared as outcomes at the end, they are not new higher mental functions only, they are "qualitative neoformations" (Vygotsky, 1998, p. 189). "Neoformation" is the result of the reorganisation of the whole system of functions, a new type of construction of the child's consciousness and mental functions (Vygotsky, 1998, pp. 189-190). Not a new function, or even a new higher psychological function, but rather a qualitatively new system of functions characterises the result of development. Like fruit cannot return back to the "bud's" stage, the neoformations are sustainable and irreversible.

The principle of sustainable results in relation to concrete research means that the results of the research must not simply be statistically valid changes but rather a new quality. Therefore, an experimenter must

have enough supplementary means to investigate what type of changes happened during the experimental study to make sure that the changes reflect the new system (new structure) that appeared.

An example of this principle is in Vygotsky's research on the development of cultural memory in children (Vygotsky, 1997, pp. 180-182) when the child begins to use pictures and stories to memorise the given set of single words. In this case, as Vygotsky puts it, when the child memorises the word "theatre" with the aid of a picture of a crab at the shore, he creates a special auxiliary structure: "The crab is looking at the stones on the bottom, it is beautiful, for him it is a theatre." The child connects the "crab" and the "theatre" for the first time and creates created this structure exactly for memorising.

...the child begins to create new structures actively and this is the basis of the process of mastering memory. For this reason, from the psychological aspect, in such experiments it is not memory that is studied but the active creation of structures (Vygotsky, 1997, p. 182).

Another example of this principle in concrete research is the experimental study of Minson (2019). Being unable to tell the story about her monkey-toy at the beginning of the experiment, Eve could independently tell the whole story of "The three little pigs" at the end. This shows that Eve obtained a new quality of the system of higher psychological functions (logical memory, voluntary attention, thinking/speech) which remain for the long period of time showing the qualitative changes in Eve's abilities of story-telling.

I presented these five principles one by one separately from each other because my task is to show their relations with main aspects of the process of development and their connections with the main concepts of CHT. In fact, they all are interconnected and, in some sense, define and complement each other, representing a unity of experimental requirements and tools.

Summarising in conclusion

Cultural-historical genetic research methodology (GRM) is a new and interesting research methodology which allows to change the research lens from studying the phenomena to the studying of processes, from "objects under study" to "process under study".

This methodology is a **genetic** as it is focused on generating the process of development in specially created conditions. However, it is applicable educational research through observing the process of development in everyday settings. It is a **research** methodology as it allows to formulate new types of research questions: the process of development might be investigated in its main aspects. Examples of such research questions might be: What are the conditions in the changes of child's psychological functions from buds into fruits? What are the ideal forms the child interacts with and what kind in interactions they are? What cultural tools the child use to create new structures of her higher functions? What kind of dramatic collisions are the most effective to support the children in various educational contexts and settings? How long the results of experimental intervention remain? What sort of qualitative changes happened during the experimental intervention?

This methodology is the **cultural-historical** methodology as it includes the system of concepts (theoretical analytical tools) and principles of research method (experimental method) which create a coherent unity.

Cultural genetic research methodology is an alternative to the existing mainstream methods and overcomes three major domains of oversight in psychology (Valsiner, 2009). It does not eliminate the dynamic flow of the phenomena from the data; on the contrary it makes the dynamic flow of the process the data. It is not eliminating the hierarchical order (part-whole relations) in the transformation of the phenomena into data – on the contrary it allows to convert the process of formation and transformation into the data. And finally, this methodology is not eliminating the immediate context of the phenomenon in its transformation into data.

References

- Barbosa Nasciutti, F., Falcão de Aragão, A. M., & Veresov, N. (2016). The group as a source of development: rethinking professional development in a collaborative perspective. *Outlines – critical practice studies*, 17(1), 86-108 <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/24207>
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 266–290.

- Fragkiadaki, G., & Ravanis, K. (2016). Genetic research methodology meets early childhood science education research: a cultural-historical study of child's scientific thinking development. *Cultural-historical psychology*, 2(3), 310-330.
- Kornilova, T., & Smirnov, S. (2007). *Metodologicheskie osnovy psibologii*. Saint Petersburg Publishers.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Luria, A., & Vygotsky, L. (1992). *Ape, primitive man, and child: Essays in the history of behavior*. Harvester Wheatsheaf.
- Mandili, W. (2020). A cultural-historical study on English speech development of Saudi students through investigating EFL teaching strategies in primary schools. *Arab World English Journal*, 1-255, doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/th.255>
- Minson, V. (2019). *Rethinking assessments: creating a new tool using the Zone of Proximal Development within a cultural-historical framework*. Doctoral Dissertation. https://bridges.monash.edu/articles/thesis/Rethinking_Assessments_Creating_a_New_Tool_Using_the_Zone_of_Proximal_Development_Within_a_Cultural-Historical_Framework/9736544
- Minson, V., Hammer, M., & Veresov, N. (2016). Rethinking assessments: creating a new tool using the zone of proximal development within a cultural-historical framework. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 331-345. doi: 10.17759/chp.2016120320
- Mey, G. (2010). Qualitative developmental psychology. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 209-230). Charlotte: IAP.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2, 201-218.
- Rosenbaum, P., & Valsiner, J. (2011). The un-making of a method: From rating scales to the study of psychological processes. *Theory & Psychology*, 21(1), 47-65.
- Toomela, A. (2007). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(1), 6-20.
- Toomela, A. (2010). Modern mainstream psychology is the best? Noncumulative, historically blind, fragmented, atheoretical. In A. Toomela, & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 1-38). Charlotte: IAP.
- Valsiner, J. (2009). Integrating psychology within the globalising world: A requiem to the post-modernist experiment with Wissenschaft. *Integrative Psychological & Behavioural Science*, 43, 1-21.
- van Oers, B. (2008). Inscripting predicates. Dealing with meaning in play. In B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning. Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 370-379). New York: Cambridge University Press.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4, 83-90.
- Veresov, N. (2010a). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 267-295). Charlotte: IAP.
- Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In M. Fler and A. Ridgway (eds.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* (pp. 129-149). Springer.
- Veresov, N. (2014a). Method, methodology and methodological thinking. In M. Fler and A. Ridgway (eds.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* (pp. 215-228). Springer.
- Vidal Carulla, C., & Adbo, K. (2020). Learning About Science in Preschool: Play-Based Activities to Support Children's Understanding of Chemistry Concepts. *International journal of early childhood*, 52(3), 10.1007/s13158-020-00259-3
- Vygotsky, L. S. (1935). *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obuchenia*. Moscow: Leningrad. Gosudarstvennoe Uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Armonk: M. E. Sharpe
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 2)*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 4)*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 5)*. New York: Plenum.
- Westerman, M., & Yanchar, S. (2011). Changing the terms of the debate: Quantitative methods in explicitly interpretive research. *Theory & Psychology*, 21(2), 139-154.

Recebido em: 10 Mar. 2022
Aprovado em: 08 Fev. 2023

CRITICAL COLLABORATIVE RESEARCH: EPISTEMIC-ONTOLOGICAL LOCUS FOR THE EDUCATION OF EDUCATORS AND RESEARCHERS AS AGENTS OF PERSONAL AND COLLECTIVE TRANSFORMATION

Sueli Salles Fidalgo¹; <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Maria Cecília Camargo Magalhães²; <https://orcid.org/0000-0002-8567-0358>

Abstract

This text discusses the Critical Collaborative Research known in Brazil as PCCol – *Pesquisa Crítica de Colaboração*³ - which is a practical-theoretical approach used in the development of investigations that focus on understanding and often challenging knowledge production and actions so as to promote the organization of decolonial-and-inclusive schools. Standing on Marxian, Vygotskian and Freirean underpinnings, the text was written from the recordings of two classes delivered by the authors in a Graduate Course called *Critical Research Methodologies*, with participation of some guest professors, such as Maria Cecília Camargo Magalhães, who also authors this paper. The text is organized from the speeches of the authors on two occasions in which they collaboratively delivered lessons about PCCol, as well as the questions and interventions from the other course participants. The writing procedure interweaves speeches, treated as data, and their analyses, treated as the actual discussion of some of the concepts that base the Research Methodology itself, and that include relational and transformational agency, the Freirean notion of data production from the South rather than the North, professional practice that is personal and collectively responsive, but more specifically, we will discuss the role played by language for the implementation of collaborative interactions, as well as how this type of language is organized.

Keywords: Critical Collaborative Research; Cultural-historical Theory; Education of Educators and Researchers; Resignification and Transformation; Language and the Development of Transformative Agency.

Pesquisa Crítica de Colaboração: locus epistemo-ontológico para a educação de educadores e pesquisadores como agentes de transformações pessoais e coletivas

Resumo

Este texto discute a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma abordagem prático-teórica utilizada no desenvolvimento de trabalhos voltados à compreensão de conhecimentos e modos de agir, assim como ao questionamento destes, de modos a promover a formação de uma escola decolonial-e-inclusiva. De base marxiana, freiriana e vygotskiana, o texto foi escrito a partir de duas aulas ministradas no Curso “Critical Research Methodologies”, com a presença de professores convidados como a segunda autora deste texto, Maria Cecília C. Magalhães. O presente artigo foi organizado a partir das falas e perguntas dos participantes das duas aulas ministradas por Fidalgo e Magalhães sobre a PCCol, que foram gravadas e transcritas. Em outras palavras, o artigo trará dados produzidos das exposições teórico-metodológicas das apresentadoras e das perguntas e intervenções dos demais participantes, intercaladas de discussão epistemo-metodológica dos conceitos que embasam a PCCol, tais como desenvolvimento da agência relacional e transformadora, a emergência de uma prática profissional pessoal e coletiva responsiva, mas mais fortemente sobre o papel da linguagem na colaboração e como esta se organiza.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol); Teoria histórico-cultural; Educação de Educadores e Pesquisadores; Ressignificação e Transformação; Linguagem e Desenvolvimento de Agência Transformadora.

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; ssfidalgo@unifesp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; cicamaga@gmail.com

3 Different researchers have named Collaborative Research differently across the Globe. So, we would like to emphasize that we work with what Magalhães (1990- 2022) and collaborators have been calling PCCol.

Investigación Crítica Colaborativa: locus epistemo-ontológico para la formación de educadores y investigadores como agentes de transformaciones personales y colectivas

Resumen

Ese texto aborda la Investigación Colaborativa Crítica (PCCol), cuál enfoque teórico-práctico utilizado en el desarrollo de trabajos destinados a comprender saberes y modos de actuar, así como cuestionarlos, de manera que promuevan la formación de una escuela descolonial-e-inclusiva. Con base marxista, freireana y vygotskiana, el material ha sido escrito a partir de dos clases dictadas en el Curso “Metodologías de Investigación Crítica”, además de profesores invitados como la segunda autora de este texto, Maria Cecília C. Magalhães. El presente artículo fue organizado a partir de las charlas, intervenciones y preguntas de los participantes de las dos clases impartidas por Fidalgo y Magalhães acerca de la PCCol, que han sido grabadas y transcritas. En otros términos, el artículo traerá datos producidos a partir de las exposiciones teórico-metodológicas de los expositores y de las preguntas e intervenciones de los demás participantes, interpuestos con una discusión epistemológica-metodológica de los conceptos que subyacen la PCCol, como el desarrollo de relaciones y agencia transformadora, el surgimiento de una práctica profesional personal y colectiva comprometida, pero más fuertemente acerca del papel del lenguaje en la colaboración y cómo esa se organiza.

Palabras clave: Investigación Colaborativa Crítica (PCCol); Teoría histórico-cultural; Formación de educadores e investigadores; Reencuadre y transformación; Lenguaje y desarrollo de la agencia transformadora.

Por que lutas? Por que lutas? Lutás por seus filhos.

Como lutás por seus filhos?

Lutas por seus pais. Pela herança... não a herança financeira,

Mas pela herança cultural, pelas raízes da sua vida, não?

Lutas para levar as raízes adiante. Lutás pela tradição.

Isso não quer dizer que somos tradicionalistas, não.

É a tradição crescente.

A tradição não é aquela que te prende, mas a que te inspira,

a que te empurra adiante.

Lutas por tuas raízes. É só isso (...).

Quem não tem memória não sabe lutar.

(Papa Francisco, 2021)⁴

In lieu of beginnings

In this text, we partially discuss the theoretical-methodological framework employed in our investigations and those of our supervisees, as members of the research groups that we co-coordinate with colleagues from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) and the Federal University of São Paulo (UNIFESP). In the first educational institution,

4 Why do you fight? Why do you fight? You fight for your children. How do you fight for your children? You fight for your parents. For the heritage... but not for financial inheritance. You fight for cultural heritage, for the roots of your life, don't you? You fight to take these roots forward. You fight for tradition. But this does not mean that we are traditionalists, no. This is emerging tradition. Tradition is not something that binds you, but something that inspires you, that pushes you forward. You fight for your roots. This is all (...). Those who do not have a memory, don't know how to fight (free translation of the Pope's speech)

Magalhães and Liberali⁵ coordinate LACE – Language in Activities of the School Context. Similarly, Lessa⁶ and Fidalgo coordinate ILCAE – Language Inclusion in Educational Activity Settings. At UNIFESP, Fidalgo and Carvalho⁷ coordinate ISEF – Social and Educational Inclusion and Teacher Education. ILCAE and LACE began their activities in 2002, after their members had begun an extramural program known as PAC – Projeto Ação Cidadã /Citizenship Action Project – which set the bases for many of the teacher education actions that are carried out by these groups until today⁸. All research groups are registered at the National Council for Scientific and Technological Development and accredited by their host institutions (PUC-SP and UNIFESP).

We base the debate presented here mostly on the Cultural-Historical Theory (Vygotsky, 1924-34), and the Critical Pedagogy (Freire, 1970, 1992, 1996). Data presented and analyzed in this paper are extracted from the speeches of participants (authors included) of a Graduate Course called *Critical Research Methodologies*, which was offered by distance learning to Master's and Doctorate students of three contexts, i.e., the Graduate Programs Education and Health in Childhood and Adolescence (Federal University of São

5 Professor Fernanda Coelho Liberali.

6 Professor Angela B. Cavenaghi T. Lessa.

7 Professor Maria de Fátima Carvalho.

8 Information on this program/project can be found in Liberali et aliae (2007); Lessa et aliae (2005); Fidalgo et aliae (2006).

Paulo – UNIFESP); Education Psychology (Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP) and Sociocultural Psychology (University of Neuchâtel, Switzerland). More specifically, the text will interweave theoretical-methodological discussion with the speeches – treated here as analyzable data – from two lessons that the authors delivered in the above-mentioned course on the subject of Critical Collaborative Research Methodology (i.e., PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração). We aim at clarifying some aspects of PCCol, especially some of its linguistic components, i.e., the importance – the actual core status – that we place on language as essential for collaborative interchanges to occur, promoting – as they should – revolutionary changes in the *status quo*, or the context where research and teacher education take place.

PCCol and Applied Linguistics: some initial clarification

The authors of this paper are from the field of Applied Linguistics (AL), a broad area of investigation that deals with (perhaps, in our case, we should more precisely say “challenges”) the uses we humans make of languages that constitute us and are constituted by us. This alone would (at least partially) situate our work within a critical reflective field, as is the critical perspective of Applied Linguistics. But adhering to Critical Applied Linguistics implies more than challenging the use of language. It implies standing up against colonial attitudes of all sorts, carried out (in most cases) by language, such as social-school exclusion for reasons regarding people with disabilities (Fidalgo, 2006, 2018), migrant children who are not familiar with the language spoken in their country of arrival (Sá & Fidalgo, in print), among others. It implies looking at AL as transgressive (Pennycook, 2006; Pennycook and Makoni, 2020), rather than a fixed discipline, or a subject matter within a box. And, contrary to what many still think, Applied Linguistics is definitely not the application of linguistics. Equating AL with the application of another science could not be farther off the track. We hope that, by defining AL, and especially the perspective that we follow, we can clarify this difference.

As is often the case when we deliver a lesson, we initiated our first class similarly to how we begin this text, i.e, situating ourselves socially so as to clarify where we speak from, acknowledging, therefore, that

views most likely will vary in accordance with the theories and beliefs that underlie practice and even the paths taken in life. The excerpt below shows our explanations:

S9: We both speak from Applied Linguistics which we consider a moveable practice, in the sense that Pennycook (2001) states: it's “a form of antidisciplinary knowledge, a way of thinking and doing that is always questioning, always seeking new means of politicization”¹⁰.

C: (...) That's very important for us because of the focus on language. Language is the center of our research. So, it is how we can understand other peoples' organization in a collaborative, critical way. (...) And today also in Applied Linguistics, we are worried with, with the colonized ways in which research is conducted, and that's also important. (...)

L: and why is it anti-disciplinary?

S: Because it doesn't think of... er (...) of one “discipline”, as a “subject”, the subject of study, an area of study. So, this idea of applied linguistics doesn't focus on one single area of study, but on the merging of different areas of study (...)

K: I have a question. The way you explained anti-disciplinary? Is it the same as interdisciplinary?

S: No, no.

K: Ah! Okay.

S: Interdisciplinary is one collaborating with the other in some cases, like, for example, ... I will work with my colleague who is ... who teaches history, and we are working together in a project. That's not the same thing. We're talking about breaking the barriers, bringing down the walls...

C: maybe you can say it's not disciplinary.

It is possible to confirm from the excerpt of the class that Applied Linguistics may be seen from different perspectives – all the more reason to clarify where one is speaking from. It is true, as K states, that some see AL as interdisciplinary (or cross-disciplinary).

9 In the examples taken from the classes and group discussions, S represents Sueli Fidalgo, and C represents Ciça (Cecilia Magalhães). As for those participating in the lesson, L stands for Laure Kloetzer, I stands for IA (Wanda Aguiar). Others will be clarified as per use in this paper. Apart from those who were teaching the course, the other participants will be referred to by a pseudonym. In this sense, K stands for Kathia, one of the students.

10 The quotation uttered here can be found on page 3 of the book mentioned.

Thus, her doubt. Were we talking about the same thing, but using a different jargon? No. In our case, it is anti-disciplinary because it will employ elements from different areas of study to produce and analyze data, thus clarifying daily matters (for us, those seen in schools) and producing new knowledge. It is also anti-disciplinary because it is transgressive – rather than adhering to the *status quo*, it questions and challenges it with a view to improving the lives of those involved (research participants that may be from the groups of educators, students, parents, to name a few). And it is anti-disciplinary because it seeks to break some of the barriers that bind disciplines or, in other words, break the fragmented organization of the curriculum, which usually sets disciplines side by side on a timetable, and top-down (in order of “importance”) on a content list. In the lesson taught, this was thus explained:

S: (...) we are, we are against the idea, this idea of the school that fragments subjects of study. So you, you enter the classroom, you close your door, and you teach English; the other teacher comes in, closes the door and teaches history. And it's all isolated. It's very fragmented, the school organization is very fragmented, and the university organization is fragment as well.

Nonetheless, it does not stop at the concept of anti-discipline. An area of study that is constantly challenging the state of the art should inevitably challenge itself just as much. And so, C says “*And today also in Applied Linguistics, we are worried with, with the colonized ways in which research is conducted, and that's also important.*” The idea of decolonization is not quite new, nor is the notion of Global South (or the Southern production of knowledge), already discussed by Freire (1992), when he used the word “Sulear” in Portuguese to refer to guidance from the South, in opposition to the word “Nortear”, which is quite common in Portuguese, meaning guidance, produced from the root “norte”, i.e., North. However, this discussion has gained quite a lot of visibility lately, due to the works of Santos, de Souza and, in Applied Linguistics, that of Pennycook, among others. The latter, in partnership with Makoni (2020, p. 1) states that:

There is an immediate concern that emerges when we talk of the Global South: Although the term is intended geopolitically, metaphorically, and epistemologically, it cannot at times escape its geographical reference. While Global South scholars are insistent

that it is a geopolitical concept referring to struggles against inequality, there is often at the same time a pull towards the South. This is not surprising both because the term ‘south’ is always likely to orient us in that direction and because, given the historical development of colonialism and capitalism, “the epistemological South and the geographical South partially overlap, particularly as regards those countries that were subjected to historical colonialism” (Santos, 2018, p. 1).

In other words, one should remember that looking at knowledge production that arises (or as we would prefer to say, guides us) from the South is much more than a matter of geography, i.e., countries that are in the Southern Hemisphere. If we really consider Freire’s terms, we are forced to conclude that *guiding from the South* would certainly refer to different relationships, such as those between the school and the university (often referred to in the other order, i.e., university and school), the worker and the employer, the student and the teacher, the parent and the school, etc. In other words, wherever there is a relationship that could be explained by its top-down relationship, we should try very hard to flip it upside down, and, through listening and acknowledging (i.e., respecting) what others bring to the fore, to the discussion, re-establish a relationship that is either horizontal or, if this is not possible, establish a bottom-up relationship, where participants understand that knowledge is also being produced from the practice to the theory – and not only the other way around. Our understanding of critical, anti-disciplinary, transgressive applied linguistics is that it should attempt to follow precisely this path, though we can see and feel the difficulties that this entails. In the first lesson, we further explained some of the aspects that compose the understanding that we have of the idea of decolonization:

S: (...) When we speak of decolonization, it's very important. This is not a new concept. Of course, it's been here forever (...). I mean, it's been here for at least 30 years or so. 40. More. (...) and even before that, if we think of all the struggle to diminish matters that are, (...) that are related to injustice like Paulo Freire discussed. So this is not new. It's being used for many years, but what Ciça is saying now is that, in this context of the pandemics, it all becomes very clear. Who are the people? Who are the students who have access to school? Who are the students who have access to knowledge production? Who are the

students who are completely isolated, completely marginalized in this process of ... er...schooling developments? So, in this sense, we are talking about decolonization now, in the context that we live.

This is further discussed on a paper called *Necroeducação e necrodiscurso: ações e linguagens a serviço da necropolítica*¹¹ (Magalhães & Fidalgo, in print), where we bring data showing how the poor, black and underprivileged child, living in the outskirts of large cities or in rural areas, as well as those living in states that receive less governmental financial support are expected and set to fail, in a process that Fidalgo (2005), based on Habermas (2004) discusses as school environmental eugenics, which differs from the racial eugenics (Fidalgo, 2006, 2018) that has also been thriving in Brazil for many years, the former adding to the latter a new perspective that, in the pandemic period, has become even more evident due to the lack of resources that strikes some homes¹².

We acknowledge that relationships are rarely on equal terms, especially in social environments such as state schools, where mostly those with few resources study, and where the policies, the curriculum and the rules are often ready-made, i.e., are received by the teacher simply to implement them, no questions asked. The truth is that – at least where we have been working in São Paulo and Greater São Paulo, Brazil – the schools receive a package to be put into practice. Standing up to discuss and, where appropriate, challenge this package is part of the role that Applied Linguists have been playing when they approach schools.

There are many ways in which this practice of challenging the state of the art is carried out. We will try to show them in the lessons taught, i.e., we will try to show in the practice of teaching and working with others what we are theoretically discussing, and arguing that we do. For example, in one the lesson excerpts above, L. and K. asked questions that requested clarification, though K's question requested a confirmation as well – as per Ninin's (2018) explanation about the typology of questions in linguistic analyses.

L: and why is it antidisciplinary?

(...)

K: I have a question. The way you explained antidisciplinary, is it the same as interdisciplinarity?

There are two things that can be explained here: Firstly, lessons should not take the format of lectures, but dialogues. A dialogical lesson is an argumentative text *par excellence*, and an argumentative text is the procedure through which knowledge is co-constructed/produced rather than transmitted. This is Cultural-Historically based, and also follows the Bakhtinian Circle view of the role of dialogical interactions (Volóchinov, 1929/2017). We do not believe in transmission of knowledge because it relies on rote learning, and this leads to the exclusion of many. This has been shown in a number of investigations and papers (Magalhães, 1992/2006; 1998/2006; Fidalgo, 2002, 2006, 2018). Co-construction/production of knowledge, on the other hand, relies on what Vygotsky (1934/2001) discussed as the relation between spontaneous¹³ concepts *versus* scientific concepts. According to him:

(...) the development of the child's spontaneous concepts proceeds upward, and the development of his scientific concepts downward (...)

In working its slow way upward, an everyday concept clears a path for the scientific concept and its downward development. It creates a series of structures necessary for the evolution of a concept's more primitive, elementary aspects, which give it body and vitality. Scientific concepts, in turn, supply structures for the upward development of the child's spontaneous concepts toward conscious and deliberate use (Vygotsky, 1934/2001, pp. 193-194).

One can see that it is where the two kinds of processes meet, or it is when spontaneous concepts are challenged by new information arising from scientific concepts, that new knowledge can be produced. So, questions and a dialogical organization of the class are important for this new information to be produced and internalized.

Secondly – and also part of this idea of dialogical lessons – is the notion of conflict. When participants

13 Spontaneous in the sense of mundane, ordinary, day-to-day.

11 Necroeducation and necrodiscourse: actions and language at the service of necropolitics (free translation).

12 Data shows that 15.5% of the Brazilian population, i.e. over 33 million people are currently impoverished to the point of being struck by famine.

ask a question, they put into motion two intertwined processes: (1) they state to the speaker that their speech was not clear enough. This can be ignored (and often is ignored by most speakers). But, for us, the question (2) poses a conflict for the speaker, who then has to quickly reorganize their explanation in a way that can clarify what had been said, and this allows for the other person to make their own sense of the words uttered – or ask another question if the speech is still not clear, or even to disagree, thus establishing a new path of conflict and co-construction of knowledge. Therefore, a question establishes a conflict that must be dealt with by the interlocutors; it allows both the speaker and the “listener” to build new knowledge that makes sense to both; it allows for meaning to be constructed. The speaker who listens carefully enough to what is asked rebuilds their speech and their way of explaining the topic at hand, i.e., s/he can then make deliberate use of new developed consciousness about that topic. This is what we understand from Volóshinov’s notion of listening responsively (1929/2017). In the first class, C explains:

C: (...) So, when you're collaborating with someone you are listening to them, that's the first thing. We need to listen carefully to what the other is saying. You can talk or expand your question or ask for clarification of what the other is saying. I think that listening is something very important because it is very difficult. This is very important in our classrooms, we can see, in classrooms that people ask questions, sometimes that are exactly what the other student has just asked. Then what do you do? So we need to say - See, did you listen to what your friend has just asked? Let's listen to it again. So, let's see how you can expand his question. So, students have to first learn how to listen carefully, and then learn how to ask questions that are based on argumentative language.

Questions *that are based on argumentative language* are questions that expand – or somehow continue – from where the other question stopped. They are not repetitions. They do not paraphrase, except when the speaker clearly states that they are paraphrasing in order to better comprehend, or check if they understood, and complete with a question. Otherwise, it may seem to the previous speaker that their speech was completely ignored, and this hinders knowledge construction because it obliterates the participation of some people in the group, thus jeopardizing collaborative work, which requires trust in order to take place.

In our view of collaborative-based research methodology, therefore, language plays a very central role. As Liberali (2019) states, critical-collaborative relations need to be organized by means of collaborative argumentation that aims at constructing shared knowledge, but not just any shared knowledge. It needs to be supported by arguments, to present new meanings, values, interests, and sound (and, when necessary, new) theoretical bases. We cannot emphasize enough that it is a practice-theory that aims at stopping the imposition of ideas, not at highlighting it. As Moita Lopes (1998) says, we need to pay attention to avoid seeing the ideas of the strong as strong ideas. It is also this author that argues that this knowledge production procedure requires researchers to listen to all the participants, though not in order to *destroy their arguments* (1998, p. 117) – which is quite common in investigations and in teaching environments.

In short, collaborative processes are essential for the creation of relationships of trust and respect so that each participant may intentionally feel free to raise their doubts, place their own challenges, make suggestions, ask for clarifications, disagree. As John-Steiner (2000) says, by means of collaboration with others, we overcome our limitations, our individualism and alienation. Nonetheless, in order for this to take place, it is necessary that we take cognitive risks and go beyond superficial appearances of conflict because, as we have shown here, collaborating does not simply mean working together. It is a process in which tensions and conflicts between the voices that take part in the same dialogue will always be evident because each participant has been historically constituted through different educational, family and social experiences. Tensions and conflicts reveal contradictions between ideas, values, actions, concepts, reasonings, and feelings, and this creates the possibility of critically reflecting about one’s *modus operandi*, i.e., one’s modes of feeling, thinking, acting in the world and in relations to others. As Freire (1970, p. 81) states, this creates the possibility for education to be organized as a “problematizing practice”, which at the same time is a practice of freedom rather than a practice of domination and oppression – in turn, a very common and traditional way of viewing education and acting within it. But besides the essential role of language, interaction, trust, what else is PCCol made of? A question asked by Ia (Professor Wanda Aguiar) will allow us to continue in the next section of this paper.

Who is this human being? And who collaborates?

Ia: Now, I would like to say something. I can see that, when you talk about collaboration, it implies a concept about the human being, right? I think that you have a human being in mind, someone who thinks, who asks questions, correct? Who is critical. If not, you would never think that collaboration is important.

Ciça: Yes, that's right. And that is something that we can see in the collaborative processes; at the same time that there is collaboration, each person is unique, because s/he was... had different experiences in life, grew up differently and in different environments, but at the same time, we are thinking that he or she is social because s/he learns with the other. And that's the reason why the argumentative language is so important, because you can discuss with the other to understand how s/he thinks, feels and... and ask him/her to clarify and so build a kind of relationship that allows the other and allows you to understand the other, understand yourself, because sometimes we say some things that the other person is asking for clarification, and you see that you learn with the other, and the other learns with you because you move ahead.

Liberali et al. (2021) state that, in order to organize the collaborative process, there are three very important points to be taken into account: 1) looking at each participant in their total uniqueness, i.e., looking at the other with fairness, as someone who also has the right to be heard and to have their speeches validated and valued, regardless of their political position. If they are human beings, and are in the world, they have the right to be heard. 2) Answering the other is showing them that they deserve to be heard, they are valued, their ideas deserve to be discussed - and even challenged. 3) considering the collectivity is key to the Project of critical construction of a fair and unbiased world, so that the interests, needs, wants of the collectivity are emphasized throughout the production of reality. Thus, the need to listen to others becomes even more important than the need to speak.

Sueli: When Ciça speaks of listening carefully, we can say that we are basing this idea on the Bakhtinian Circle's concept of responsive listening. So, you don't, you don't just sit there and listen. But you listen responsively which means that you are very attentive to what is being said, in order to probe into words. What is probing into words? It is asking questions about what doesn't make sense to you. Or

for example, perhaps what Ia has just said is... she wasn't asking a question, but she was saying to us: "I think you are you should mention the type of human being that you have in mind." So this is listening responsively. You listen to what the person is saying. But you think "Well, perhaps this is missing?" Or "well, they forgot to say that", or "I'm not sure I understood that." By doing this, Ia asked a question about a concept that doesn't make sense, or that might have been missing. Responsive listening is a very important part of collaborative work. And actually, it's a very important part of any knowledge production that is social. If you are producing knowledge socially, then you need to listen responsively, otherwise what you do is persuasion. In other words, you are listening to the people but you are thinking of what you are going to say. That's not listening. It's pretending to listen, but you think your idea is stronger {more important} than the other one's idea. And so you just wait for them to finish. You're not listening. This is persuasion. This is not collaboration. And this is a second concept here that we wanted to oppose to collaboration.

What we were saying here was that the collaborative process goes both ways. It is never linear. It never means that the university academic researcher's role is to teach the teacher in the school (or any other participant). They will teach and learn. As Freire (1996) says, people have different types of knowledge; and we are all learning and teaching. These roles are not socially divided as the traditional educational precepts would have us think. Every participant should be comfortable enough and confident enough to intervene in ways that would allow the others to move forward. If the process were one-sided, i.e., if researchers only taught, and other participants only learned, we would be talking of persuasion; not collaboration. And there would be no equity or fairness in this world construction.

Often, student-researchers fail to ask questions that can actually probe into the words of the other participants, and so miss an opportunity to allow them to rethink their (language) practices. And sometimes, the researcher only realizes this when they initiate the analytical process (the data analysis). However, at these moments, we ask them to be their own other, i.e., look at the data as if they were another person, and analyze their own questions and linguistic interventions, to think at what they might have done differently if they had the chance, and see how much they can learn from the speeches of the other participants. In these moments, the novice researcher can clearly see that even if the other participants did not resignify

their practices, they themselves have (or are in process of transforming their practices as researchers). In this sense, collaborative work is what we, in the lesson taught, call 'linguistic behavior'.

S: (...) And when we say it is a linguistic behaviour, this is what we mean: Listening responsively and producing utterances that are based on ... that are argumentative (in our case). We think that lessons, for example, are always argumentative... in their construction. And that's why we think we need to ask questions, share opinions during every lesson. A lesson is not a lecture. We don't think of the word 'lecture' as an appropriate word for the way we teach. We have argumentative lessons...

... where concepts and notions are constantly negotiated. Collaborative work assumes that all participants should resignify their practices (speeches included), regardless of whether they are in a classroom or carrying out research. Everyone has a say and a duty to interact with the others, asking questions, probing into words, even rephrasing or paraphrasing, so that knowledge is re-co-constructed (or co-constructed repeatedly, reviewed repeatedly) - or, as Smyth (1992) says, based on Freire's work, this would be *action reflection*, a cycle, a reflection after each action, and even after the reflection itself, considering that it too is an action.

S: (...) In intervention research, collaboration aims at establishing trust between participants, bringing them together to share meanings and produce knowledge by working in complimentary ways. So again, as Ia did, we were talking about something and Ia identified that we missed the notion of the kind of human being we have in mind, and she asked the question. She did not actually ask the question, but she posed the idea. So this is a complimentary way of working that creates context in which participants may take risks to establish conflicts and contradictions. (...)

(...)

Ciça: Yes. (...) that's a point for us. But there is something I wanted to say about the difference between the relationship... between the concepts cooperation and its relation to contradiction and conflict. Contradiction is a very important Marxist category. And it's important because it can show the conflicts. That's the reason why contradiction is so important. It's very difficult for us to see contradiction in the discourse, but we can, we can easily see the conflicts through the linguistic verbal or non verbal language. So,

we can find the conflicts and then you can look for ways to understand the contradiction. So that... so, I don't know if I was clear about this difference.

(...)

Ciça: Yeab (...) So, you cooperate when you work together with others, but in different parts of the task, together, but with different purposes. But collaboration is much more doing things together, at the same time (...). So, you go, you learn much more. And you can look at yourself and transform your way of looking and thinking and organizing through collaboration. But with cooperation it is much more difficult...

... Because cooperation fragments collective activity (i.e., each member of the group does one part of the task according to their means and abilities). In collaboration, activities are jointly carried out, jointly discussed throughout the process and continuously restructured, a continuous to-and-fro movement that will enable all participants to learn in a way that Vygotsky (1930/1984) defined as learning that puts into motion a diversity of possibilities for development.

S: (...) I just wanted to work on what you've {Ia} just said. So when you say that the conflict is at the surface, I agree entirely; Ciça, as well. And I think that's why it's so visible. For us linguists, it's visible in the question. It's visible in the speech in the utterance; the way the person speaks, this is the surface. And that's one of the reasons why we work with the cycle, the critical reflective cycle: Descrerver - that's where the surface is. They describe the situation, - the description is at surface. But when we start asking questions for them to go on to Informar (inform and confront), then... these are... we are going beyond the surface {we are creating a locus for the participants to go beyond the surface}. Actually, the question we ask in confrontation (not the question we ask the participant, but the question we ask ourselves, and then we have to find ways of asking the participant) is exactly this: In my reality, by doing what I'm doing, i.e., what I just said in the description, by doing this, am I reaching the objective that I want. So, if you think about it, the informar is finding contradictions beyond the surface, but the confrontar is finding contradictions socially, beyond the surface and socially. That's what the confrontar should do, the confronting part of the critical reflective cycle. And because we're building this together with the participants, it would allow them to reconstruct their practices. So that's, that's the beauty, I think, of the of the reflective cycle. The critical reflective cycle

is precisely this. It's another, of course, it's another frame. It's another theoretical framework, because Smyth was not using Marx's category, but the idea is similar. That's why we say the questions we ask the participants in informar are to allow them to think why; why are they doing what they're doing? Were they brought up like that? So we are looking at the individual. But then, the 'confrontar' is social. It says: Do I achieve the objective that I have envisaged for the classroom by doing this? Do all of us in this school? Are we working in the direction we want to work by doing things the way we are doing? So, in a way, when we look at that framework, at the reflective cycle, we are doing something similar by using other categories, but the idea is the same. Don't you agree, Ciça?

Ciça: Yes. And I say that there are two questions in 'confrontar' that I think are very interesting: what does what I am doing mean? It is asking for the concepts that bases the view of the participants, as unique, yet collaboratively learning with others. And what kind of student/teacher am I constituting with this teaching? That's another thing.

(...)

Ciça: So I think, in 'confrontar', we have the social, the critical part, because then you say, 'well, am I educating students to be critical?' Am I developing agency? So, am I developing students that are going to work to change society?

Laure: These questions, do you ask them directly?

Sueli: No, no, this is... this is what we have in mind, this is where we want to get, but then we have to think in each case, depending on what the participants say, what kind of questions you have to ask to allow them to get to this position, to this point that we have in mind. So no, we never ask participants these direct questions. Because if we did, they would feel defensive. And that's not what we want. We don't want them to feel defensive. We want them to feel comfortable to speak about their practices and the way they constitute this practice.

... and it is never just the researcher. All participants are actively involved in the question-asking and the negotiating-answering components of the lesson/investigation process.

Ciça: We use modalization too...: Could you tell me what....?

S: That's why I speak of probing into words. We use the words they are using, the words they have just spoken to ask questions that will lead them to reach the point where

they will say, "Oh, I see that that's not what I meant," or, "oh, I don't think that's what I wanted to do". You know? They... but they have to get to that realization, not us. We don't tell them. (...)

The types of questions and linguistic intervention that the researcher uses in this kind of work is at such a fine line between being collaborative and being commanding, dominant or authoritarian that most works in the field discuss this matter, and most Master's and Doctorate students have difficulty to actually carry out this process adequately.

To illustrate what probing into words is, we bring an anecdote: A Master's researcher who was supervised by Sueli, interviewed the parents of a 6-year old deaf student. The mother referred to the other students in the school as 'normal students'. The researcher then asked her how she understood 'normal students'. This type of question exemplifies the discussion held in the lesson transcribed above. In this case, the mother explained that she did not see her son as 'not normal', but society did. But, from that moment on, she did not refer to the school as normal or abnormal ever again, understanding that, by using the expression, she too was strengthening an idea that she with which she did not agree.

In lieu of conclusion – the development of transformative agency

Here, we have discussed some of the concepts that we consider essential to be used in our investigations, especially with a view to developing both transformative agency and a better understanding of the practice-theory relationship, i.e., one in which theory arises from school practices, and require (motivates, supports) the teacher to become an intellectual of their own school work, their own teaching-learning actions.

We consider it important to highlight that, as Ninin and Magalhães (2017, p. 2) state,

Studies have, in different fields, been dedicated to the understanding of how individuals engage in society and how they can perform their roles in such a manner that may provoke transformations for sustainability. In fact, the focus is to think about how the activities in which the human being is involved are organized so as to push them to act with a view to transformations that will affect the future. In this

sense, the aim in every learning activity is not solely the transformation of the individual, but that of society, precisely by enhancing creative and critical modes of action.

In other words, the investigation methodology briefly discussed here is one of many others that have the focus on provoking “transformations for sustainability”. Others, for example, are discussed in this Special Issue of the Psychology Journal. Perhaps, the essential focus on language (during data production and analysis) is an item that may differentiate this methodology (PCCol) from others. In common with the two methodologies discussed in this Special Issue we could mention, besides the main theoretical framework (i.e., Vygotsky’s work), the commitment with resignification or/and transformation of society in order to promote justice – which we believe to go beyond the notion of equity (Magalhães et al., 2022).

Besides, in order to promote the objective of transformation, we must support a locus in which all participants can see their transformative agency emerge – from the interactions, from the struggles even. Again, Ninin and Magalhães (2017, p. 5) say that “In this perspective, the transformative agency emerges from the displays of contradictions, i.e., displays of conflicts and dilemmas experienced by the subjects when involved in collective activities.”

One could say that the focus on collectivity carries with it the need to also maintain the focus on each one’s agency uniqueness – and this inevitably will bring to the fore conflicts that must be dealt with throughout the entire linguistic process of socially re-construct knowledge.

Reference

- Fidalgo, S. S. (2002). Aprendendo a Ensinar (,) a Avaliar. *Intercâmbio*. São Paulo: PUC-SP, XI, 117-124.
- Fidalgo, S. S. (2006). *A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional*. São Paulo: PUC-SP. Tese de doutorado. 485p.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A Linguagem da Exclusão e Inclusão Social na Escola*. 1. ed. São Paulo: Editora da Unifesp. v. 1000. 271p.
- Fidalgo, S. S., & Liberali, F. C. (Org.). (2006). *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. 1. ed. Taboão da Serra: UNIER. v. 1. 170p
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 253p.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 336p.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 165p.
- Habermas, J. (2004). *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lessa, A. B. C. T., Liberali, F. C., & Fidalgo, S. S. (2005). English Teaching for Critical Citizenship. *Teacher Development*, Brighton / IATEFL, v. único, p. 30-36.
- Liberali, F. C., Lessa, A. B. C. T., Fidalgo, S. S., & Magalhaes, M. C. C. (2007). PAC: Um Programa para a Formação Crítica de Educadores. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 01, p. 187-199.
- Liberali, F. C. (2019). Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-M-Ed. In: Szundy, P. T. C., Tilio, R., & Melo, G. C. V. (Orgs.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. 1.ed. Campinas: Pontes, p. 261-295.
- Liberali, F. C., Magalhães M. C. C., Meaney, M. C., Diegues, U. C. C., Santella, S. S., & Pardim, R. P. (2021). Critically collaborating to create the viable unheard of: connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In: Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. (Orgs.). *Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts*. 1ed. Charlotte: Information Age Pub, v. 1, p. 63-81.
- Magalhães, M. C. C. (2006). A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: Fidalgo, S. S., & Shimoura, A. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor. Trabalho original publicado em 1992.
- Magalhães, M. C. C. (2006). Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. *The ESPECIALIST*. São Paulo: PUC-SP. Trabalho original publicado em 1998.
- Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S., Carrijo, V. L. S., & Carvalho, M. P. (2022). Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUC-SP. Volume temático – Educação Inclusiva. 38(1).

- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (no prelo). Necroeducação e Necrodiscurso: Ações e linguagens a serviço da Necropolítica. In: Carvalho, M. de F., & Fidalgo, S.S. *Educação e Saúde: Conceitos Centrais em Revista*. São Paulo: Pontes.
- Moita Lopes, L. P. (1998). A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Signorini, I., & Cavalcanti, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. p. 113-128.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In R. K. Keith Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.). *Creativity and development* (pp. 61–90). Oxford University Press.1.
- Ninin, M. O. G. (2018). *Da Pergunta como Ato Monológico à Pergunta como Espaço para Expansão Dialógica: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores. v. 1. 225p.
- Ninin, M. O. G.; Magalhães, M. C. C. (2017). A Linguagem da Colaboração Crítica no Desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço. *Alfa: Revista De Linguística* (UNESP. Online). 61, 625-652.
- Papa Francisco (2021). *A sabedoria do tempo, com Papa Francisco*. Episódio 3, Temporada 1; “Luta com Papa Francisco”, 13’10”. Netflix. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=134FyOS2i4c>.
- Pennycook, A. (2006). Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola. pp. 67-84.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. London and New York: Routledge. 177p.
- Voloshinov, V. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora 34. 376p. Trabalho original publicado em 1929.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1930.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1934.

Recebido em: 10 Fev. 2022

Aprovado em: 04 Fev. 2023