

(RE) VISITANDO CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

Ilka Schapper*

Núbia Santos**

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a potencialidade da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) a partir da resignificação de duas categorias teórico-metodológicas – sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal – circunscritas aos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI/CNPq/UFJF). As pesquisas desenvolvidas no interior do grupo estão fundamentadas nos princípios da perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Vygotsky, no campo da psicologia, e de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem. As categorias de sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal estão circunscritas no campo teórico e metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração. Teórico porque apresenta e sustenta uma visão de sujeito inscrito em determinada sociedade, história e cultura. Metodológico porque as categorias auxiliam na análise da “produção-geração” dos dados ao se filiar a uma determinada maneira de pensar a subjetividade a partir da cena discursiva. As categorias constituem-se como categorias de interpretação. A opção pelos referenciais está pautada na busca de compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento como elemento para uma práxis revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo.

Palavras-chave: Sentido. Significado. Zona de desenvolvimento proximal. Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

(RE) VISITING THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CATEGORIES FROM COLLABORATIVE CRITICAL RESEARCH

This article focuses on the potential of Collaborative Critical Research - PCCol from the (re) signification of two theoretical and methodological categories - meaning and significance and zone of proximal development – limited to the works carried out by the research group Language, Education, Teacher Education and Childhood - LEFoPI

*Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Faced/UFJF). Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI/CNPq). E-mail: ilkaschapper@gmail.com

**Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Faced/UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI/CNPq). E-mail: nubiapsi@ig.com.br

/CNPq/UFJF. The researches carried out within the group are based on the principles of cultural-historical perspective, especially on the thought of Lev Vygotsky, in the field of psychology, and Mikhail Bakhtin, in the field of philosophy of language. The categories of meaning and significance, and zone of proximal development are circumscribed by the collaborative critical research theory and methodology. Theoretical because it presents and holds a vision of the subject enrolled in a certain society, history and culture. Methodological because the categories help analyzing the “production-generation” of the data when it joins a certain way of thinking the subjectivity from the discursive scene. The categories are categories of interpretation. The choice of these references is guided by the search of understanding the dialogic movement in the production of knowledge as an element for a revolutionary praxis, which enables a self-transformation and a transformation of the space of action in / with the world.

Keywords: Significance. Meaning. Zone of proximal development. Collaborative critical research.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a potencialidade da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) a partir da resignificação de duas categorias teórico-metodológicas – sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal – circunscritas aos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI/CNPq/UFJF)¹.

O ponto de partida das ideias desenvolvidas no interior do grupo, e que vem sendo o mote de nossas pesquisas, é o modo como as infâncias são vividas e se constituem no contexto educacional a partir da mediação entre bebês, crianças e adultos e da apropriação e resignificação dos elementos da cultura, fundamentadas nos princípios da perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Vygotsky, no campo da psicologia, e de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem.

Desde 2006, desenvolvemos ações na perspectiva da formação continuada em diálogo com 22 creches públicas do município de Juiz de Fora, número que abrange quase a totalidade da rede.

1 O grupo de Pesquisa LEFoPI iniciou, em 2006, o trabalho de investigação com ações fundadas na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) a partir de um projeto interinstitucional com o grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE/PUC-SP). Assim, a tônica das pesquisas passou a ser no pesquisador que não só intervém, mas também sofre influência no processo de intervenção, entendendo que ele pesquisa porque pergunta, questiona e, na compreensão do grupo, as perguntas o fazem avançar no processo de produção do conhecimento científico.

Nas sessões reflexivas², os temas problematizados a partir de projetos de pesquisa de cunho extensionista foram: o choro infantil como manifestação de linguagem; a organização espacial como elemento constitutivo da prática pedagógica; a inserção da criança e da família como processo de negociações permanentes; a rotina como possibilidade de recriação dos tempos/espacos na creche; o brincar em diferentes tempos; as relações entre as brincadeiras e o contexto sócio-histórico, além do papel das atividades lúdicas no interior da educação infantil.

Buscamos compreender o modo como a realidade se constitui, esquivando-nos da perspectiva que tenta descrevê-la ou explicá-la. Com essa lente, pretendemos, como propôs Vygotsky (1999) em “Teoria e Método em Psicologia”, admitir a complexidade da realidade que olhamos. Bakhtin (2003), em “Estética da Criação Verbal”, também colabora na costura teórico-metodológica porque, para ele, o conhecimento é uma questão de voz que, necessariamente, precisa considerar as situações discursivas e as condições de enunciação e de produção dos discursos. A construção de sentido de todo discurso é, por definição, permanente. A

2 A partir das sessões reflexivas, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruir suas práticas a partir da autoconsciência delas. Portanto, o conflito promove “contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações” (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

opção pelos referenciais está pautada na busca de compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento como elemento para uma práxis revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo (MARX; ENGELS apud LABICA, 1990).

As professoras-pesquisadoras e as educadoras das creches³, na apropriação de concepções teóricas e no ingresso das discussões acadêmicas e trabalho de campo, reescrevem, ressignificam sua práxis, continuando a tecer e a fiar, nas dobras das suas construções, a produção do conhecimento. Isso porque entrecruzam as formulações teóricas com outras leituras e vivências que tiveram no campo da academia e no diálogo com seus interlocutores. Além disso, quando estudam um construto teórico e o relacionam com o trabalho cotidiano, no interior de uma pesquisa, as professoras-pesquisadoras e as educadoras participantes trazem para a cena da investigação atores diferentes daqueles que os próprios teóricos elegeram⁴.

Por conta disso, o planejamento da pesquisa colaborativa é sistematizado a partir do diálogo com os participantes da investigação. Nessa perspectiva, os participantes, ao desvelarem e compartilharem seus sentidos, auxiliam na construção e ampliação de significados que se tornam mais ou menos estáveis para o grupo. Paradoxalmente, ao serem novamente partilhados, criam outros sentidos singulares para cada membro que vivencia a intervenção, o que proporciona escapar aos tradicionalmente determinados.

1. Incursões necessárias aos verbetes: crítica e colaboração

No modelo de investigação da Pesquisa Crítica de Colaboração, o verboete *crítica* está alicerçado no paradigma⁵ crítico de pesquisa, que emerge a

partir dos anos de 1970 e ganha força, sobretudo, nos anos de 1980. Grosso modo, este paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática. Tal intersecção é fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado a fim de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz a esse paradigma a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção.

No Paradigma Crítico, temos análises contextualizadas, qualitativas, imbricadas no processo sócio-histórico-cultural. A ciência, sob a ótica desse paradigma, procura promover a mudança da realidade e a investigação descortina possibilidades de os participantes analisarem os contextos nos quais estão inseridos por meio da reflexão teoria-prática (FREITAS, 2007). A dinâmica inicial de refletir sobre/na ação possibilita outros olhares e posicionamentos que antes não eram vislumbrados, o que cria uma síntese dialética que ganha novos contornos na tríade ação-reflexão-nova ação. Isso ocorre porque há, no movimento de investigação,

de profissionais. Na contemporaneidade, defende-se, no universo investigativo educacional, a existência de três paradigmas: (1) o positivista – fundado nos métodos quantitativos e de verificação de hipóteses, próprios das ciências naturais e exatas, cujo objetivo é controlar, prever, explicar as formulações de leis gerais. A realidade material é única, vista de forma universal e busca reproduzir os eventos investigados; (2) o interpretativo – baseado na ciência hermenêutica, tem a convicção de que o real não é apreensível diretamente. Seus objetivos são compreender e interpretar a realidade, vista como múltipla, intangível e holística. O movimento investigativo é atravessado pela influência do investigador que se torna um construtor da realidade pesquisada e, por ser passível de interpretação, entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do trabalho de campo, que trazem para a cena da pesquisa seus valores para a seleção do problema, teoria e métodos de análise; e (3) o paradigma crítico, no qual esta pesquisa se funda e cujo objetivo é exposto no corpo do texto.

3 A referência a um gênero no texto se deve ao fato de todas as participantes pertencerem ao gênero feminino.

4 Ainda que o objetivo do texto não seja analisar dados empíricos das pesquisas realizadas pelo GP LEFoPI, é importante sinalizar que os trabalhos já publicados tiveram esse propósito. São eles: Schapper (2010); Schapper et al. (2010); Santos (2012a, 2012b); Schapper, Santos e Zanetti (2012); Santos et al. (2010).

5 Para Kuhn (1992), um paradigma se funda a partir de realizações científicas universalmente reconhecidas que, *por certo tempo*, fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade

um interesse intrínseco pelo conhecimento que traz à tona os aspectos de alienação e de dominação de grupos sociais ou de indivíduos sobre outros (FUGA, 2009).

Nesse contexto do Paradigma Crítico, o verbete *colaboração* ganha novos contornos e institui a PC-Col (Pesquisa Crítica de Colaboração), criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2002, 2004, 2006, 2007, 2009). Nas palavras de Magalhães (2009, p. 55):

[...] a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, a colaboração e o questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para Magalhães (2009), há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação, circunscritos ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra, como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (VYGOTSKY, 1991).

Segundo a pesquisadora, a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes. Contudo, não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores. Ao contrário, implica tensões e contradições (ENGSTRÖM, 1999), as quais geram conflitos, questionamentos, pontos

de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/prática. Para lidar com essas tensões e conflitos, a autora explica que se torna imprescindível estruturar a linguagem pela argumentação. Poderemos entender melhor essa discussão por suas próprias palavras:

É fundamental que sejam reconhecidas e questionadas as contradições entre o objeto da atividade, instrumentos e ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam enfocados e trabalhados. Assim, é necessário que a colaboração organize uma linguagem que se estruture pela argumentação. (MAGALHÃES, 2009, p. 64).

A *colaboração* é uma categoria que tece-fia uma estreita relação com os conceitos bakhtinianos de *dialogismo*, *exotopia* e *cronotopia*. Os desdobramentos dos diálogos tecidos entre pesquisadores e participantes, no interior da prática de pesquisa, a partir de um distanciamento no tempo e no espaço (lugares e tempos exteriores ao instante do processo de investigação), permitem que se vejam elementos dos “outros” e do próprio processo, que os sujeitos, no momento de construção-produção, nunca poderiam ver. Nesse movimento, os diversos olhares, diante de um mesmo evento, possibilitam um “delineamento de quadros interpretativos mais abrangentes de uma realidade, o que pode evitar conclusões unilaterais na produção e leitura dos dados.” (FUGA, 2009, p. 51). Além disso, promove, no jogo dialógico, uma compreensão ativa responsiva entre sujeitos, que transformam a realidade e por ela são transformados.

2. As categorias teórico-metodológicas (re)visitadas pela PCCol

As categorias de sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal estão circunscritas no campo teórico e metodológico no interior da Pesquisa Crítica de Colaboração. Teórico porque apresenta e sustenta uma visão de sujeito inscrito em determinada sociedade, história e cultura. Metodológico porque as categorias auxiliam na análise da produção-geração dos dados ao se filiar a uma

determinada maneira de pensar a subjetividade a partir da cena discursiva. As categorias constituem-se, desse modo, como categorias de interpretação.

O sintagma “produção-geração dos dados” está “relacionado à produção de conhecimento científico na acepção marxista, desvinculado da ideia taylorista de mecanização” (FUGA, 2009, p. 111). Seu uso se deve ao fato de este trabalho estar filiado ao paradigma crítico, como mencionado na introdução deste capítulo, pois a pesquisa aqui desenvolvida “está relacionada à compreensão, à transformação da realidade por meio da reflexão teoria e prática. Ainda ao viés bakhtiniano de linguagem, ao dizer que o ser humano e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento” (FUGA, 2009, p. 111).

Como dito, a perspectiva crítica possibilita aos participantes espaços de reflexão-transformação e elementos para a (re)construção de seus discursos e de suas ações com base no diálogo, nas práticas discursivas, em que um texto entrecruzado com outros cria novos textos, em novas práticas discursivas, que se configuram, por sua vez, em novas ações. Assim, as categorias enunciadas alicerçam, entre outras categorias, a perspectiva de pesquisa já descrita.

2.1. Sentidos e significados – entremeios – a palavra

Essa discussão sobre os conceitos de sentido e significado, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, vai ao encontro da modalidade de Pesquisa Crítico-Colaborativa, pois possibilita compreender como se processa o compartilhamento de sentidos na formulação de novos significados mais ou menos estáveis para uma determinada comunidade semiótica, em que as intervenções do grupo de pesquisa se materializam em atividades historicamente concretas na esfera da educação infantil, em especial na criança de 2 e 3 anos de idade.

Partimos da proposição de que há uma pessoa concreta, que tece relações com o mundo. E, ao fazê-lo, constrói-se a si mesma e reconstrói a própria realidade. Pessoa capaz de manifestar a sua singularidade, construindo significados sociais e sentidos subjetivos a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares.

Vygotsky (2008) já sinalizava em “A construção do Pensamento e Linguagem” que o pensamento envolve vários processos, como, por exemplo, a memória, a cognição, o afeto, sem, contudo, confundir-se com cada um deles. O pensamento não apenas se expressa na fala, mas realiza-se nela. As palavras são insuficientes para compreender a fala do outro. Entretanto, isso também não basta porque é necessário conhecer a motivação de quem as profere ou as escolhe. Assim, nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. Na leitura de Tolstoi, Vygotsky, apropriando-se de suas experiências, afirma:

É impossível explicar o significado de uma palavra... Quando se explica qualquer palavra, a palavra ‘impressão’, por exemplo, coloca-se em seu lugar outra palavra igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras, sendo a conexão entre elas tão ininteligível quanto à palavra. (TOLSTOI apud VYGOTSKY, 2008, p. 105).

Poetas também tentaram apreender o lugar das palavras, como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade quando canta em versos “[...] já não quero dicionários consultados em vão. Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar” (ANDRADE, 2008, p. 72). Manoel de Barros, com o mesmo intento, se pergunta: “Quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras?” (BARROS, 1994, p. 24). Clarice Lispector atesta que “a palavra é o seu domínio sobre o mundo” (LISPECTOR, 1984, p. 35). Já Cecília Meireles inquieta-se: “Ai, palavras, ai palavras, que estranha potência, a vossa! [...] sois o vento, ides no vento, e, em tão rápida existência, tudo se forma e transforma!” (MEIRELES, 1989, p. 27).

Vygotsky (2008) nos traz a ideia do significado como critério da palavra e acrescenta que o significado de uma palavra revela uma ligação estreita do pensamento à linguagem. E, por isso, é improvável assegurar se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Para ele,

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 151).

O seu *insight* teórico em divergência aos estudos linguísticos da época sobre o significado das palavras foi exatamente revelar que, na transformação histórica da linguagem, a natureza e a estrutura do significado mudam. São formações dinâmicas. “Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.” (VYGOTSKY, 2008, p. 156). Isso mostra que esta relação é flexível porque o pensamento não se expressa apenas pela palavra, mas é a partir dela que ele se manifesta.

Interessante perceber a distinção que Vygotsky (2008) faz entre *sentido* e *significado* da linguagem verbal. Para ele, há o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado, alicerçado na perspectiva do psicólogo francês F. Pauhlan.

Segundo ele [Pauhlan], o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido e não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VYGOTSKY, 2008, p. 181).

O significado é, portanto, a unidade de análise mais reduzida do pensamento verbal. Esta sequência de ideias abre um sem número de possibilidades para pensarmos a palavra e, não por acaso, Vygotsky (2008, p. 190) finaliza “Pensamento e Linguagem” com a seguinte frase: “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. A partir disso, ele abre inúmeras possibilidades de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra. O que também pode ser observado por analogia em um trecho da obra de Bakhtin (1988, p. 36-38): “[...] a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...] a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.”

Sentido e significado são categorias que não podem ser estudadas separadamente. Conforme afirma Aguiar (2000), para a Psicologia Sócio-Histórica estas categorias são essenciais e consti-

tuem a relação entre o pensamento e a linguagem. Nesse sentido, esta relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito, que se liga com um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas. Aguiar (2006, p. 16) afirma que “para compreender aquilo que singulariza o sujeito, precisamos analisar seu processo de constituição, que, sem dúvida, se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, temos as condições de, em um esforço analítico e interpretativo, aproximar-nos das zonas de sentido”.

Depreende-se da afirmação anterior a necessidade de pensarmos sobre a dimensão subjetiva da realidade que se traduz como síntese entre objetividade e subjetividade – “como unidade de contrários, em movimento de transformação constante” (AGUIAR, 2006, p. 138). Isso significa afirmar também que subjetividade e objetividade compõem um mesmo processo. Isso porque “a noção de subjetividade como um processo que congrega as experiências dos sujeitos individuais e sociais, é ao mesmo tempo, consequência e condição dessas experiências” (AGUIAR, 2006, p. 138).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gonzalez Rey (1997) já se adiantou em nos revelar que a relação entre subjetividade social e individual não era simplista como teóricos da Psicologia supunham ser. Trata-se de um processo em que o sujeito se expressa com variadas contradições entre as suas necessidades individuais e sociais e em relação às quais deve conferir sentido para sustentar o seu desenvolvimento pessoal diante de sua expressão social. Isso permite afirmar que não se trata de uma relação homogênea e muito menos linear. A subjetividade se constitui como individual, mas não se esgota nela porque o sujeito tem função ativa no mundo, relaciona-se com outros, realizando, objetivamente, o que elaborou de forma subjetiva.

Se há uma ligação estreita entre sentido e subjetividade, Aguiar (2006, p. 17), entretanto, revela que

[...] a apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”.

Esta ideia pode ser complementada com o que afirma Gonzaley Rey (2000) nos estudos empreendidos sobre as categorias de subjetividade social e individual, bem como a produção de sentido subjetivo. Defende que o sentido é responsável por fomentar grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. Assim, “o sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa” (GONZALEZ REY, 2003, p. 252).

Bakhtin (2003, p. 291) está convicto de que “cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma um tom emocional, um colorido emocional e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra”.

Através da palavra, defino-me em relação a outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Ao pensar dessa forma, é possível estabelecer relação com outro conceito importante para este trabalho – aquilo que Bakhtin (2003), em “Estética da Criação Verbal”, denominou de o excedente da visão ou *exotopia*. No segundo capítulo de seu livro, ele traz a ideia de que o meu olhar não coincide com o olhar do outro e, por isso mesmo, o excedente da visão do outro completa a incompletude do meu olhar, pois o outro tem a experiência que me é privada pela impossibilidade de me ver na totalidade, inerentemente impossível de existir. “Excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Amorim (2004) amplia a ideia de *exotopia* trazendo à baila a ambiguidade do próprio conceito. A *exotopia*, segundo o autor, é dialógica e monológica. Dialógica porque precisa do outro, ainda que se esteja sozinho. Monológica porque releva a superioridade do olhar do autor como possibilidade de totalização e acabamento.

Assim, na relação eu-outro não há possibilidade de acesso à experiência do outro porque, ao me aproximar, olho-o com o meu olhar e volto

para o meu lugar, singular, único, inacabado. Por isso, Jobim e Souza (2003, p. 84) acredita que “a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro”.

2.2. A Zona de Desenvolvimento Proximal na possibilidade de construção de trilhas

Nos trabalhos de pesquisa do Grupo de Pesquisa LEFoPI, outra categoria teórica de Vygotsky ganha importante contorno: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Trabalhamos com a concepção de que a ZDP é uma zona de conflito, de tensão, um espaço de produção de conhecimento. A interlocução com os educadores sociais e as coordenadoras das creches transita na unidade dialética teoria-prática, buscando superar o fosso entre saber-pensar e fazer-agir, materializado entre o dito e o feito. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZDPs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

Escrever sobre a ZDP aproxima-nos das discussões travadas anteriormente na medida em que tomaremos o conceito como espaço-tempo-lugar, uma arena de palavras com significados rumo às *zonas de sentido*. Nessa tentativa, teremos a possibilidade de chegar perto do sujeito. Afinal, o outro da pesquisa escreve e fala tanto como o pesquisador que organiza o texto. Isso faz muito sentido quando dizemos que a ZDP é por excelência um *locus* de aprendizagens.

Mateus (2009) tece articulações interessantes sobre o conceito de ZDP ancoradas na perspectiva de que não é um instrumento ou lugar e sim uma atividade da vida. Isso fica mais claro na explicação de Holzman (1996 apud MATEUS, 2009, p. 21):

[...] é uma forma de vida na qual as pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagem que extrapola aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho. Nosso esforço é o de criar ZDP continuamente sobrepostas, um modo particular de atividade relacional que, simultaneamente, torne pos-

sível e seja ela própria a transformação de comportamentos reificados (formas de vida que se tornaram alienadas ou fossilizadas) em novas formas de vida.

Não é difícil supor que interpretações como a de Holzman impulsionaram outras a partir de novas orientações teórico-filosóficas. A questão que a inquietou está alicerçada na ideia de que muitos pesquisadores interpretaram a ZDP de forma dualista e interacionista. Em decorrência disso, a proposição de Vygotsky é contrariada em sua essência, no método dialético, que se torna um instrumento-para-resultado. Dito isso, para Holzman (1997, p. 60), ZDP não é uma zona, lugar ou instrumento, “mas uma abstração, um ‘espaço de vida’, que é inseparável de ‘nós que a produzimos’”.

Rogoff (1995 apud MATEUS, 2009), por exemplo, afirma que o conceito de internalização foi apropriado de maneira a segmentar o indivíduo e a sociedade. São raros os trabalhos em que existe unidade dos participantes atuando em atividades históricas. Assinala a ZDP como atividade revolucionária, como possibilidade de transformação pelo envolvimento das pessoas em atividades socioculturais. Holzman (1997) também refuta a ideia de “social” como “entre pessoas” e propõe a ZDP como espaços de criação e de reflexão crítica, ou seja, como atividades prático-reflexivas.

Engeström (2002, p. 28) propõe uma redefinição da ZDP nos seguintes termos: “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como solução para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias”. Ao propor este conceito, Engeström enfatiza a ideia do que ele chamou de aprendizagem expansiva e que se dá no “processo de confrontação consciente das ambivalências, que postas como dilemas socialmente essenciais, geram ações que fazem emergir formas historicamente novas de atividade” (ENGESTRÖM, 2002, p. 28).

Magalhães (2009, p. 59) traz uma discussão sobre a ZDP apoiada na perspectiva de que Vygotsky buscava a “não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência”. Interessa-nos a derivação desse conceito a partir do qual

[...] as ações dos sujeitos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas na aquisição de conteúdos particulares. (MAGALHÃES, 2009, p. 59).

Esse ponto de vista permite pensar a ZDP em uma relação de complexidade que revela questões de poder, contradição, tensão, conflito, força. Por sua vez, leva à construção de outros caminhos entrecruzados aos já existentes e capazes de expansão e criação de novas trilhas, tal como Vygotsky previa quando afirmou que o domínio de uma zona leva à criação de novas zonas (MAGALHÃES, 2009).

No interior do processo de pesquisa, os participantes criam espaços de aprendizagem e reflexão sobre/na ação significativa. A nossa preocupação enquanto pesquisadoras do LEFoPI não é em atuar no intervalo entre aquilo que os professores, educadores e pesquisadores externos eram e aquilo que eles se tornaram (ou tornarão) com as questões levantadas no processo crítico reflexivo mediante a colaboração do grupo de pesquisa. Buscamos criar espaços discursivos em que a linguagem é entendida como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social” (BARRETO, 2002, p. 18). Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos.

Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes escolares e os saberes do grupo de pesquisa são elementos de transformações e mudanças, tanto para os professores que participaram da pesquisa quanto para os pesquisadores. Assim, a ZDP se constitui em um espaço de compartilhamento de sentidos na produção de novos significados, transformando-se em “palco para batalhas ideológicas” (BERNSTEIN, 1998, p. 14). O desenvolvimento e aprendizado

dos participantes se concretizam em ZDPs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

Da necessidade de continuar o diálogo

O ato de fazer pesquisa pressupõe, na abordagem qualitativa, lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa. “Há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher” (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 83). Da mesma maneira, a palavra precisa do outro para significar. O texto de pesquisa é o resultado do movimento estético e ético com os seus “constrangimentos, com todas as frustrações dos possíveis irrealizados e dos possíveis que sempre deixam a desejar” (BRAIT, 2008, p. 116).

Para Bakhtin (2003, p. 403), as ciências exatas, que têm o paradigma positivista como referente de pesquisa, se constituem como forma monológica do conhecimento, pois a compreensão do fenômeno pesquisado dá-se no movimento de o intelecto contemplar uma coisa e pronunciar-se sobre o objeto analisado. Este é “*coisa muda*”, no dizer do autor, e produz o conhecimento monológico. Numa leitura bakhtiniana, podemos inferir (eu e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois, como sujeito da enunciação, estabelece no/com o mundo uma

relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, “toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

A motivação da escrita deste texto está na necessidade que encontramos de refletir sobre duas categorias teórico-metodológicas circunscritas à Pesquisa Crítica de Colaboração, quais sejam: sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal. Tais categorias foram ressignificadas a partir dos estudos e pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa LEFoPI, no qual se reforça a ideia de que se faz importante a reflexão sobre a prática e a prática da reflexão em um movimento circunscrito ao contexto histórico cultural de cada participante.

Nesse movimento, muitos significados cristalizados no campo epistemológico ganham outros contornos, pois se desestabilizam diante dos novos sentidos construídos no interior da prática de pesquisa. Os pesquisadores se deparam, em cada encontro, com reflexões que criam uma “zona de desestabilidade e de conflitos” e, assim, buscam superar essa zona com a criação de outras. É nesse fluxo que temos a construção/produção do conhecimento que possibilita ter outros olhares e tecer outras reflexões no cotidiano das nossas práticas investigativas. Por isso, como defende Clot (2006), cada um de nós está repleto de possíveis não realizados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- _____. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des) encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BERNSTEIN, Basil. Prefácio. In: DANIELS, Harry. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-22.
- CLOT, Yves. **Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva. Proposições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 2006.
- ENGSTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.
- _____. *Non Scolae vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar*. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa da Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, São João Del-Rey, MG, v. 1, n. 29, p. 28-37, jun. 2007.
- FUGA, V. P. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2009.
- GONZALEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 1, n. 2, p. 13-28, 2000.
- _____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HOLZMAN, L. **Schools for growth: radical alternatives to current education models**. Lawrence Erlbaum, 1997.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2003.
- KUHN, Thomas. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- LABICA, Georges. **As teses sobre Feuerbach de Karl Marx**. Tradução: Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- LIBERALLI, Fernando Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MAGALHÃES, Maria Cecília. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-57.
- _____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- _____. **Seminário de Pesquisa**. Exposição Oral. PUC-SP, 2006.
- _____. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles.; SHIMOURA, Alzira da Silva (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.
- _____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. et al.(Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.
- MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 17-52.
- MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

_____. Você não tem motivo pra chorar – conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012b. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2474_int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SANTOS, Núbia Aparecida Schapper. et al. Entre o choro e o silêncio: a produção de saberes na creche. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (Org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 97-112.

SCHAPPER, Ilka. **O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHAPPER, Ilka. et al. Sentidos e significados compartilhados sobre o brincar no grupo de pesquisa LEFoPI: um encontro entre educadoras de creche e pesquisadoras. In: SILVA, Léa Pinto; LOPES, Jader Moreira. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 113-128.

SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia; ZANETTI, Alexsandra. O lugar da brincadeira e o desenvolvimento da imaginação no GP LEFoPI. In: MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader. **Itinerários investigativos: infâncias e linguagens**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 53-72.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 30.05.2013

Aprovado em 02.07.2013