

A Pesquisa Crítico-Colaborativa:  
por uma educação monista de professores em totalidades

Valdite Fuga (UMC / FATEC-Mogi)  
Maria Cristina Damianovic (UFPE)

*Introdução*

*... dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente.*

*Baruch de Spinoza, Ética, 1677/2003.*

Este capítulo objetiva, como salienta a epígrafe com uma citação de Spinoza, marcar o quão importante os preceitos desse filósofo são para a pesquisa na área de educação de professores, pois depreende os caminhos teóricos que podem direcionar o trabalho de formação docente de modo crítico-colaborativo (Magalhães, 2009; 2007); esse que vai, certamente, convergir para a sala de aula e responder de maneira recíproca, direcionando as ações futuras dos docentes em conjunto.

Essa talvez seja uma maneira de construir a vida social e participar da reinvenção permanente do mundo (Moita Lopes, 2006), produzindo conhecimento responsivo (Bakhtin/Volochinov, 1929) à vida social do ser humano, uma vez que é um modo de possibilitar a compreensão da formação de educadores como uma atividade, “*o que pressupõe ver a linguagem como constituinte da consciência de cada ser humano e, portanto, como essencial na atividade humana*” (Liberali & Magalhães, 2009: 43).

Com vistas à construção da pesquisa na área de educação de professores como uma vida social de participação e reinvenção permanente do mundo, este capítulo enfatizará, inicialmente, a pesquisa crítico-colaborativa e suas relações com o viés filosófico espinosano e com o pensamento marxista. Posteriormente, será marcado como o aporte vygotskiano também coloca em relevo a

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

importância da colaboração no processo de constituição e do aprendizado humano na educação de professores, o qual pressupõe uma natureza social. A característica vygotskiana de cooperação entre consciências docentes será sublinhada para enfatizar a ação do outro na ação do eu, o que destaca a colaboração como um espaço de co-construção de conhecimento num contexto de educação docente caracterizado por uma Linguística Aplicada antidisciplinar, ou seja, num *modo de pensar e fazer que está sempre questionando, sempre procurando novos esquemas de politização*(Pennycook, 2001:73)

A seguir, o pensamento espinosano será resgatado para explicar a unidade entre corpo e alma na educação docente para recusar qualquer superioridade ou submissão de um pelo outro. Esse aspecto explica o monismo espinosano, bem como sublinha a totalidade, que na colaboração é vista a partir de uma interconexão estruturada de atividades, ocorrendo de modo concomitante; olhar o específico significa olhar o geral, a totalidade das relações das quais o sujeito participa direta ou indiretamente (Fuga, 2009).

Já rumo à finalização do texto, será explicado como na pesquisa crítico-colaborativa, a direção do caminho para a análise da compreensão do problema investigado e, por conseguinte, para uma possibilidade de intervenção e transformação na questão abordada, requer, sobretudo, a criação de duas categorias: a linguístico-discursiva e a interpretativa. Para concluir, será salientado o papel da pesquisa colaborativa como uma das *alternativas de pesquisa em nosso campo, que refletem visões de mundo, ideologias, valores etc de seus proponentes* (Moita Lopes, 2008:21) no processo de intervenção e criação de contextos para o desenvolvimento de totalidades na educação docente, de modo a propiciar que todos os participantes aprendam e se reorganizem por meio da participação coletiva e colaborativo-crítica.

#### *A pesquisa crítico-colaborativa: um panorama dentro da TASCH*

Falar em Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol) (Magalhães, 2009, Liberali & Magalhães, 2009 e Magalhães & Liberali, 2009) significa necessariamente mergulhar no viés filosófico espinosano e, igualmente, no pensamento marxista, quando ressalta a importância do trabalho coletivo, neste caso, no contexto de educação de professores. Nessa direção, Marx (1890/1980, XVI: 378) afirma que o trabalhador se livra dos “*limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie*”.

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

O simples contato social em um dado trabalho provoca “*a emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os*” (Marx 1890/1980, XVI: 375), o que potencializa a capacidade de agir de cada um, obtendo melhores resultados do que se os membros do grupo atuassem individualmente. No tocante à PCCol, as palavras de Marx convergem para a atividade de educação contínua de professores e/ou professores-pesquisadores, na busca pelo objetivo comum que está centrado na transformação das condições sociais, culturais, éticas e políticas em seus respectivos contextos de atuação. *Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer o futuro dentro da Linguística Aplicada* (Moita Lopes, 2008:22).

Entender a PCCol como atividade de educação de professores é pesquisar com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), de forma a colocar em discussão, como ressaltam Magalhães & Liberali (2009) e Liberali & Magalhães (2009), os motivos em relação à compreensão das necessidades dos participantes, à construção coletiva negociada do objeto da atividade em foco, ao porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco e dos papéis dos participantes na divisão de trabalho.

O trabalho dentro da visão de atividade, segundo as pesquisadoras acima, desnuda questões que, tradicionalmente, moldam os comportamentos e os objetivos nas escolhas das práticas do educador em sala de aula frente às necessidades, geralmente, não questionadas ou aprofundadas nas discussões nos contextos escolares e/ou formação, mas apenas declaradas, justificadas com base em opiniões e/ou superficialmente apontadas (Magalhães & Liberali, 2009). No campo da Linguística Aplicada, a PCCol é um modo questionador de pensar e de agir, em criar lócus para que os professores aprendam como organizar a linguagem para criticamente olhar, compreender e analisar as questões que desejam transformar (Liberali & Magalhães, 2009).

*É uma possibilidade política de pesquisa que contempla outras histórias de quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários. (...) Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo, como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica para uma educação de professores informada pela sócio-histórica de nossos corpos* (Moita Lopes, 2008:27).

O construto filosófico espinosano valida e reitera a noção de não-separabilidade, ao explicar que em nenhum momento, nada pode ser separado de sua relação com o mundo. Daí, o olhar monista subjacente ao trabalho da PCCol na formação de educadores; a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade; unidade e totalidade são indissociáveis, o que pode explicar que

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

intervenção sobre a parte repercute no todo. O ser humano professor, nessa perspectiva, é uma parte da totalidade, noção um tanto quanto complexa de se compreender, muito provavelmente, por conta do pensamento linear-cartesiano, indicador do “ou isto ou aquilo”, que, de alguma forma, se coloca como única maneira aceitável de pensar e determinar posturas e ações na vida.

Para entender a totalidade, explica Mariotti (2006), é necessário que o produtor de algo – o professor como produtor de educação - mantenha uma profunda e ampla relação de participação e cuidado com o produto, já que este também o produz; apartar-se dele é alienar-se. Nessa mesma direção, Holzman (2004) coloca que ver o processo ou ver a unidade processo-e-produto é muito difícil porque o ser humano educador é influenciado pela cultura ocidental para enxergar apenas ‘produtos’ (coisas, objetos, resultados). É ao longo do processo, ressalta Fuga (2009), que o produtor constrói o conhecimento sobre o seu produto e, por conseguinte, se conhece a si; e, aqui, mais uma vez, vale retomar a noção monista de não-separabilidade, que, também, enfatiza o sentido espinosano de responsabilidade.

Na PCCol, Liberali e Magalhães (2009) explicam que há necessidade de criar instrumentos para que todos aprendam a olhar as totalidades das próprias ações e a dos outros no contexto escolar; ações essas realizadas na e pela linguagem a fim de compreendê-las, criticamente, em relação a valores, objetivos e teorias. *É um momento de novos discursos que tecem uma trama movente, afetando a vida institucional e a subjetividade (...) e levando a uma compreensão da linguagem como prática social, imbricada crucialmente em elementos contextuais* (Moita Lopes, 2008:28).

Torna-se essencial entender as necessidades dos contextos particulares de ação do educador, bem como a história e a cultura que embasam os sentidos de ser professor. Aqui, cabe destacar o papel transformador da linguagem, ao possibilitar a constituição de contextos colaborativo-críticos que propiciem aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes de uma interação; não só é uma totalidade, como também uma unidade de processo-e-produto.

Pode-se, então, retomar a citação que abre este artigo, parafraseando-a: a interação entre participantes na atividade gera confiança e forma um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente, justamente pelo fato de pertencer a uma totalidade. Pertinente, aqui, lembrar a perspectiva monista em Vygotsky, na construção da psicologia dialética que “*consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo*” (Vygotsky, 1934/2004: 149).

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

O aporte vygotskiano também coloca em relevo a importância da colaboração no processo de constituição e do aprendizado humano na educação docente que pressupõe uma natureza social. Sua base central reside na ideia de que as funções mentais superiores são construídas sócio-historicamente por meio da linguagem. Os significados são produzidos e apropriados no processo interativo, na “*cooperação entre consciências*” (Vygotsky, 1934/2004: 189).

Sua tese amplamente conhecida, a Zona Proximal de Desenvolvimento I (ZPD), explica que a pessoa devidamente orientada e “*em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha*” (Vygotsky, 1934/2000: 328). A colaboração entre parceiros pode, assim, provocar o aprendiz a solucionar situações problemas que vão além de suas possibilidades imediatas, além de promover a autonomia do sujeito. Nesse encontro entre consciências, a ZPD permite, como indica Holzman (2004), uma percepção de si e o vir-a-ser, ou seja, estar à frente de nós mesmos, mudando totalidades, construindo significados, o que requer fazer mais do que somos capazes (Newman e Holzman, 1993/2002). *É uma prática movente que nos livra de conhecimentos aprisionados e essencializados* (Moita Lopes, 2008:29)

Recuperando, mais uma vez, a citação espinosana em epígrafe, o desejo de devir evolui por meio do encontro com outros indivíduos, ou seja, na interação, nas ações recíprocas. Liberali & Magalhães (2009) elucidam que no desejo de devir há uma atividade revolucionária (Newman & Holzman, 1993/2002) que está ligada ao fazer história – criar ZPDs de forma consciente, como condição para reiniciar a unidade criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento; *uma visão de discurso como constitutivo da vida social e de um sujeito heterogêneo e contraditório (...) com o grande desafio de construir uma forma de conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que se vive, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade* (Moita Lopes, 2008:30).

Fuga (2009) lembra que a cooperação entre consciências enfatizada por Vygotsky vai ao encontro da discussão bakhtiniana sobre a atividade mental do sujeito (atividade mental do eu e do nós), reiterando, neste debate, a importância da colaboração entre indivíduos professores para a sua formação. Realçando mais um aspecto monista, na PCCol não há atos isolados na consciência; esta é sempre co-consciência, é sempre engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social: “*quanto mais organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e mais complexo será o seu mundo interior*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1995: 115).

Dito de outra forma, a consciência do sujeito professor se faz nas relações estabelecidas entre os homens entre si, na dimensão coletiva do colaborar, a qual envolve o fato das vozes sociais,

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

sócio-histórica e culturalmente constituídas, presentes nas interações (Bakhtin/ Volochinov, 1929/1995), poderem ser ouvidas em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si (Liberali & Magalhães, 2009). Aqui, vale ressaltar o pensamento freireano ao defender a perspectiva dialógica em que o pensar se constitui na relação entre os sujeitos que se debruçam sobre o objeto do conhecimento no intuito de “*observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo*” (Freire, 1996/2006: 85), ou seja, praticar a curiosidade. Assim, o sujeito pensante, não pode pensar sem a co-participação do outro no ato de pensar o objeto; não há um “penso”, mas um “pensamos”

Esse é um dado importante quando se pensa na PCCol, uma vez que as ações dos indivíduos professores podem ser motivadas e produzidas a partir das ações dos outros, pois todos estão, de forma colaborativa, na negociação para a produção de novos significados (Magalhães, 2009). Cada participante pode, então, contribuir com o seu conhecimento e suas possibilidades, sem elitismo, hierarquia e comportamento forjado.

Desta forma, chama-se a atenção, mais uma vez, para a citação vygotskiana “*cooperação entre consciências*” (1934/2004: 189) ao sublinhar a ação do outro na ação do “eu”, enfatizando a colaboração como um espaço de co-construção de conhecimento. Daí, entende-se que a colaboração no trabalho docente se constitui em meio à complexidade, às contradições existentes nos espaços de aprendizagem, a partir da diversidade, da multiplicidade e do embate das ações docentes, possibilitando a análise, a compreensão da própria prática, possibilitando, ainda, que esse professor assuma novos papéis e lideranças no fazer pesquisa.

Nesse sentido, a PCCol entende a co-construção como “um espaço que se organiza por enunciações contraditórias, conflituosas e dialéticas e não como um produto do eu mais você – do somatório da produção individual dos participantes em contextos de formação” (Liberali & Magalhães, 2009: 46). Destaca-se, aqui, o papel da linguagem, entendida como fenômeno social e que não pode ser apartada das forças e dos conflitos sociais. No contexto da PCCol, torna-se fundamental para os professores envolvidos o saber argumentar e articular razões para justificar opiniões e idéias e, assim, constituir-se historicamente ao assumir posições cada vez mais centrais na reconstrução dos discursos que constituem a realidade.

Na PCCol a argumentação está relacionada à construção de uma idéia dialética como resultado da construção e conhecimento por todos os envolvidos na interação; pode ligar-se a situações em que o contexto existe para a colaboração entre parceiros, isto é, a construção do saber realiza-se a partir de situações desafiadoras, que pressupõe a superação das restrições de forma

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

conjunta. O caráter coletivo, social da produção de idéias e textos, sinaliza Fuga (2009) potencializa a cultura de colaboração entre professores, comunidade e universidade.

Nas organizações contraditórias do quadro da PCCol, os membros de grupos colaborativos de discussão docente assumem riscos emocionais (John-Steiner, 2000) e intelectuais para construir mutualidade e interdependência produtiva. Liberali & Magalhães (2009) ressaltam que os objetivos estão centrados na criação de contextos para o desenvolvimento de comunidades de pensamento docente, diferente de criar times cooperativos, uma vez que a questão fulcral é desenvolver conceitos compartilhados, por meio de resultados negociados e não apenas criar um grupo que trabalha junto.

A fim de direcionar como se caracteriza metodologicamente a co-construção na PCCol, a perspectiva crítico-colaborativa e a questão do trato sobre os riscos emocionais, as próximas seções discutirão os preceitos teóricos de Magalhães em seus inúmeros trabalhos (mimeo, 2004, 2002, 2001), Magalhães & Liberali (2009) e Liberali (2009, 2008, 2007) que embasam o paradigma de pesquisa da PCCol.

*A pesquisa crítico-colaborativa: um paradigma dialético entre teoria e prática*

*A emersão de conhecimento deriva de processos dialógicos que mudem o curso da vida de alguém*  
*Yrjö Engeström, Development as Breaking Away and Opening up. 2008.*

Na atualidade, como explicado em Fuga (2009), defende-se a existência de três grandes paradigmas na investigação na área da educação: o positivista, o interpretativo e o crítico. Em síntese, o paradigma positivista, próprio das ciências naturais e exatas, defende as noções científicas de explicação, previsão e controle. Além disso, a realidade, apreendida por meio de observação empírica, é única, independente de quem a estuda e o pesquisador dá pouca relevância nos aspectos subjetivos dos indivíduos. Nesse paradigma há primazia de métodos quantitativos e verificação de hipóteses. Compreende, igualmente, o conhecimento social sem considerar o modo pelo qual o cientista reforça ou, até mesmo, subestima as práticas sociais (Bredo & Feinberg, 1982).

Bredo & Feinberg (1982: 432) ressaltam que a “teoria crítica difere da maneira positivista, pois esta última entende o conhecimento social sem levar em consideração a maneira pela qual o

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

*cientista social reforça ou subestima as práticas sociais que criam as diferenças sociais*”. Esse modo de entender o conhecimento social também não considera a maneira como a pesquisa reforça ou subestima as autoridades e os interesses existentes.

O paradigma interpretativo, por sua vez, baseia-se na ciência hermenêutica e objetiva compreender e interpretar a realidade; esta não existe em termos concretos, mas como um subproduto das experiências intersubjetivas dos indivíduos. O foco da pesquisa interpretativista está centrado nos aspectos processuais da construção do conhecimento, contrário ao paradigma positivista, cujo foco situa-se em um produto padronizado (Moita Lopes, 1994).

Em linhas gerais, o paradigma crítico tem como objetivo de investigação, compreender e, principalmente, transformar a realidade por meio da reflexão teórica e prática, elemento fundamental para a produção do conhecimento. Há um interesse específico pelo conhecimento que explicita os aspectos de dominação de grupos ou indivíduos sobre outros. Tem na ideologia fonte para compreender o real de cada indivíduo, a descoberta de seus interesses, gerando, assim, condições de exercício de criticidade e de poder transformador de vida humana e de justiça social.

Dito de outra forma, e retomando a epígrafe desta seção, a emersão de conhecimento deriva de processos dialógicos que possam mudar o curso da vida de alguém (Engeström, 2008), aspecto intimamente conectado ao paradigma crítico, cujo objetivo visa à mudança de curso a partir de análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, que valorizam a importância dos processos sociais coletivos. A PCCol contribui para transformar a realidade e a investigação nessa linha abre uma possibilidade dos indivíduos professores desenvolverem outros olhares, perspectivas, possibilitando *um desafio da dialética transformação-permanência, ou seja, a tensão entre aquilo que é (being) e o que está se tornando (becoming)* (Gimenez & Mateus, 2009: 130) numa construção de conhecimentos mais responsivos à vida social em tempos pós-coloniais e pós-modernos (Rajagopalan, 2008).

Esse é um ponto fulcral na PCCol, uma vez que nela se compreende a teoria de Vygotsky como aquela do tornar-se, a partir de uma transformação qualitativa de totalidades relacionada ao processo de tornar-se e não como o estado de ser educador. A atividade, neste capítulo, é uma tentativa de criar uma concepção dialética do desenvolvimento humano do professor – a atividade de tornar-se. Além disso, é uma metodologia dialética para estudar o instrumento-e-resultado, de forma a reestruturar a questão humana de desenvolvimento de uma maneira a abraçar sua natureza paradoxal a de que o ser humano professor pode ser ao mesmo tempo o que é e o que não é (Holzman, 2009). *Há uma ideia de trânsito permanente num conceito de mobilidade que afeta as teorizações contemporâneas acerca das práticas discursivas (...)um trânsito das metaformoses que*



In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

*testemunhamos cotidianamente nos vários contextos* (Fabrício, 2008:46) entre o que é e o que não é ser educador.

Dentro desse processo de tornar-se o que não se é (Holzman, 2004), a PCCol se desenvolve não perdendo de vista o envolvimento entre professor pesquisador e colaborador para a construção de um maior grau de mutualidade. O conhecimento gerado faz parte de um processo de crescimento recíproco, de uma evolução de ambas as partes. Nesse processo, a PCCol preocupa-se com as relações de poder e interesses pessoais que mantêm a divergência entre o que é tecnicamente ou socialmente necessário. Ademais, estuda a distorção ideológica, ou seja, a relação e a possível contradição entre a maneira como as pessoas se comportam na prática e no modo com que elas entendem a si mesmas.

*Há uma adoção de uma orientação explícita, dentro da Linguística Aplicada, para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da ideia de que as práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas* (Fabrício, 2008:49).

Nessa direção, Cole & Knowles (1993: 486) afirmam que “*a colaboração verdadeira é mais possível de acontecer quando o objetivo não é o envolvimento idêntico em todos os sentidos*” e, sim, que o envolvimento seja negociado mutuamente, honrando-se o engajamento com o tempo disponível, bem como os pontos fortes de cada um. Esse é um fato essencial retomado por Hunsaker & Johnston (1992: 352), ao comentarem que a paridade na pesquisa colaborativa requer que “*nenhum dos interesses ou especialidade dos participantes domine os dos outros*”.

Segundo Magalhães (mímeo), a PCCol é uma escolha metodológica que pode propiciar um espaço para a reflexão, para a crítica e para a negociação sobre as práticas discursivas e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes. Nesse espaço, o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem pode ser relacionado às escolhas efetuadas na prática e, ambas, teorias e práticas, podem ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de resoluções colaborativas – as negociações feitas pelos participantes devem questionar e discutir qualquer questão sobre a organização e condução da investigação.

A PCCol, de acordo com Magalhães (1994 a,b), Giroux (1999) e Coulter (1999), é uma metodologia de pesquisa que propicia a pesquisa com a formação contínua de professores, justamente por oferecer contextos para a formação de um professor reflexivo e autônomo, com base em novas relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino. Para esclarecer como o ser humano professor reage frente a uma aprendizagem direcionadora ao desenvolvimento, a próxima seção focará as formas de manejo dos sentimentos que necessitam emergir na realização da PCCol.

*A pesquisa crítico-colaborativa: nervos à flor da pele*

*É preciso aperfeiçoar as nossas emoções, ter domínio sobre aquilo em nossa natureza que, caso contrário, isso no dominará.*

*Baruch de Spinoza, Ética, 1677/2003.*

A tradição racionalista da modernidade desvalorizou o papel das emoções na atividade humana, associando-as ao lado menos nobre da personalidade e preconizou o seu controle pela razão (Fernandes, 2000). Para Vygotsky, as teorias das emoções existentes foram tolhidas pelo cartesianismo – dicotomia entre mente e corpo. Esse teórico encontra na *Ética* (1677/2003) de Spinoza, a solução monista.

Em linhas gerais, o monismo espinosano explica a unidade entre corpo e alma: “*nem o corpo pode determinar a alma a pensar, nem a alma pode determinar o corpo ao movimento ou ao repouso ou a qualquer outra maneira de ser (se acaso houver outra)*” (Spinoza, 1677/2003: 199). O paralelismo, tese mais célebre de Spinoza, apresenta as relações complexas estabelecidas entre corpo e alma, recusando qualquer superioridade ou submissão de um pelo outro. Essa visão monista do ser é o que vai direcionar o pensamento vygotskiano nos estudos sobre as emoções.

Embora esse viés teórico-filosófico seja extremamente envolvente, não cabe, aqui, prolongá-lo, pois fugiria ao escopo deste debate. O interessante é saber que a abordagem mecanicista para o estudo das emoções refletiu, obviamente, sobre a ação do professor, que também menosprezou seu papel, optando por reprimi-las ou, pelo menos, mantê-las a um nível privado e de reduzida expressão. Hoje, o papel das emoções é reconhecido nos processos de raciocínio e há a necessidade de valorizar sua importância para o desenvolvimento de comportamentos sociais na formação de educadores, que *força a contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores, para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento. A mudança de rumo, longe de se comprometer com a salvação de destituídos e menos desenvolvidos, vê a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados* (Fabrício, 2008:51-52). São percepções e organizações que não esquecem as emoções

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

envolvidas em tal deslocamento para a construção *do presente e de futuros sociais possíveis mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras do sofrimento humano* (Fabrício, 2008: 52).

Oportuno, aqui, recuperar a citação vygotskiana ao dizer que “*o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções*” (Vygotsky, 1934/2000: 187). Para ele, a base afetivo-volutiva só pode ser compreendida, plena e verdadeiramente, quando vista a partir da sua condição social e material. Isso significa dizer que emoção e cognição estão mutuamente inter-relacionadas e seu estudo não deve ser apartado do contexto sócio-histórico do indivíduo. Além disso, o estudo das emoções contribui no processo de ensino-aprendizagem.<sup>1</sup>

No caso da PCCol, as emoções do professor afloram a todo instante, uma vez que, à luz de Wildman & Niles (1987), refletir sobre a própria ação causa uma sensação de encurralamento, pois o ser humano professor sente-se no meio do dilema de definir, entre outras coisas, seu papel como educador na escola. Esse é um dado que normalmente causa sentimentos não prazerosos, de frustração e culpa.

Educadores profissionais envolvidos na PCCol precisam estar alerta a essas questões emocionais porque, como aponta John-Steiner (2000), os sentimentos contribuem de maneira significativa para tomada e elaboração de decisões, já que inibem ou promovem uma escolha efetiva. Ao conectar as emoções à colaboração, é importante saber que, no processo colaborativo, as emoções que mantêm as conexões entre colaboradores podem passar por transformações interessantes e dolorosas ao mesmo tempo.

Pensando nessa contribuição dos sentimentos para a tomada de decisões, é possível trazer à baila o conceito de *conatus* espinosano: a expressão da vida, uma potência natural de autoconservação para permanecer na existência. Esse esforço requer uma dinâmica que evolui por meio dos encontros com outros indivíduos – em linguagem espinosana, com outros modos – ao longo de toda uma existência. Fuga (2009) atribui a esse conceito o desejo do devir no ser humano. Essa potência de agir pode aumentar ou diminuir de acordo com as relações que os seres estabelecem entre si. Ao encontrar um outro ser que potencializa suas ações, o ser humano logo experimenta um sentimento de alegria; o oposto gera a tristeza, diminuindo seu *conatus* ao imobilizar a iniciativa da realização de uma ação e, decorrente, produção do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Ver neste livro capítulo a respeito de fatores que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras, classificados no domínio afetivo.

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

Diante da citação espinosana no início deste capítulo “*se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*” (Spinoza, 1677/2003: 303), não há dúvida que o trabalho colaborativo fortalece o *conatus* individual de cada participante, pois ele não está isolado do mundo; está ligado ao outro e ao mesmo ambiente (Fuga, 2009).

Na PCCol há a geração de um engajamento para um futuro de construção de oportunidades de retomar e planejar o porvir à luz dos contextos sociais vividos. Os parceiros crítico-colaborativos precisam desenvolver sua solidariedade, suas diferenças, hábitos de trabalho, temperamento e motivação – características necessárias para uma parceria efetiva.

#### *Procedimentos de discussão de resultados na PCCol: a reflexão sobre a linguagem*

Nas ciências humanas, o ser humano e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento. Seus pontos de vista se concretizam por meio de textos e, ao mesmo tempo em que é produtor de seus textos, ele é, também, pelos textos representados. Amorim (2004: 188) enfatiza que nas ciências humanas “*o objeto de estudo torna-se sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que estuda*”. Com efeito, pois se não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento (Bakhtin 1934/1998).

Tendo em vista a produção de textos pelo ‘sujeito falante’, Magalhães & Liberali (2009) ressaltam que na PCCol é de fundamental importância a produção de novos significados, a discussão dos conceitos de sentido e de significado, como um processo contínuo de questionamento e de produção compartilhada gerada a partir de contradições, tensões e conflitos na atividade de pontuar necessidades, objetivos, escolhas, compreensões das práticas e teorias aprendidas. Com efeito, a questão metodológica está centralizada em propiciar nos contextos escolares, uma avaliação e produção que sejam entendidas como um processo enunciativo contínuo de todos para revelar sentidos, clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, bem como às teorias que apóiam suas práticas e seus papéis na constituição dos envolvidos.

Nessa linha, é necessário também analisar a organização argumentativa da linguagem (Liberali, 2009; 2008; 2007) por meio da análise dos turnos e das tessituras das participações de todos, por meio da análise das enunciações: asserções, tipos de perguntas, silêncios, retomadas de fala, apoio que revelem interesse e consideração pelo que está sendo colocado ou sugerido.

Saber argumentar, como parte de um discurso social, destaca Dolz (1996), constitui para todos os indivíduos de uma democracia, o meio fundamental para defender e examinar, de maneira

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

crítica, idéias próprias ou de outrem e contra-argumentar aspectos inconcordáveis para estabelecer pontos de vista que configuram interesses particulares e os da coletividade. Na PCCol, argumentos fundamentados não são apenas elaborados a partir de uma multiplicidade de vozes do interdiscurso; devem ser ancorados a partir de interlocuções teóricas que avancem para além do entendimento cotidiano e, por isso, a importância dos pesquisadores para mediar essas interlocuções.

Ademais, requer também que haja questionamentos com foco nas contradições, para o aprofundamento quanto às questões teórico-práticas que as embasam, de forma a possibilitar novas compreensões dentro de um discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1934-35/1998), em contraposição ao autoritário (Liberali, 2009; 2008; 2007). Liberali & Magalhães (2009) sumarizam a necessidade de uma análise que revele um contexto do “nós”, isto é, um contexto em que todos participam, conforme suas possibilidades e com iguais direitos de se colocarem.

No tocante ao sintagma “produção de dados”, torna-se importante sublinhar que na PCCol esse termo está relacionado à produção de conhecimento científico na acepção marxista, desvinculado da ideia taylorista de mercantilização. Sob a perspectiva do paradigma crítico, o sintagma pode ser vinculado à compreensão, à transformação da realidade por meio da reflexão sobre teoria e prática. Dessa forma, na PCCol a discussão do problema investigado requer, sobretudo, a criação de duas categorias: a linguístico-discursiva e a interpretativa.

Os recursos linguísticos expressivos do sujeito são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua, organizados e concretizados por meio dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1979/2000). Por sua vez, a categoria interpretativa retoma o aporte teórico que o pesquisador traz no corpo do trabalho, como parâmetro norteador para sua interpretação, o que manifesta a visão do mundo, os sentidos daquele que dialoga com a obra. Para Orlandi (2005: 19), “*não há sentido sem interpretação*”. Para essa pesquisadora, todo enunciado é “*linguisticamente descritível, como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação*”.

A reflexão sobre a linguagem, no contexto da PCCol, pode ser ampliada a partir do diálogo entre as categorias linguístico-discursivas e interpretativas, possibilitando identificar problemas discursivos, conflitos comunicativos, entre outros, não com finalidade prescritiva, mas pensá-los, compreendê-los para contribuir no processo de “*invenção e de fabricação*” (Fabrício 2006: 60) permanente do conhecimento.

As escolhas metodológicas na PCCol visam à criação de uma práxis revolucionária (Marx & Engels, 1883/2007) para a organização e condução de pesquisas em contextos de educação de professores que propiciem práticas em que o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo, isto é, que o objeto da atividade de formação dos contextos

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

específicos de ação estejam voltadas para a compreensão crítica de sentidos e significados rotinizados e cristalizados, em geral não conscientes da relação teoria e prática (Magalhães & Liberali, 2009)

Por fim, importante ressaltar que na PCCol as verdades devem ser lidas como produções sociais que emergem do confronto entre distintas visões de mundo em uma dada situação historicamente situada, logo, aberto à alteridade (Bakhtin, 1934-35). Dessa forma, é possível contemplar o movimento contínuo e o desdobramento que a pesquisa confere à educação docente.

*Algumas considerações: nada existe mais útil ao homem do que o homem*

*Nada, pois, existe mais útil ao homem do que o homem (...) e que todos em conjunto procurem a utilidade comum a todos*

*Baruch de Spinoza, Ética, 1677/2003.*

As palavras de Spinoza, neste desfecho, sublinham mais uma vez a questão da colaboração; sinaliza, igualmente, sobre a necessidade de pensar o todo num arcabouço teórico unificado para que ocorra desenvolvimento e transformação da educação de professores. A PCCol possibilita pensar no todo por meio de intervenção e criação de contextos para o desenvolvimento de totalidades, de modo a propiciar que os professores participantes envolvidos na pesquisa aprendam e se reorganizem por meio da participação coletiva e colaborativo-crítica (Liberali & Magalhães, 2009). Para isso, é fundamental trazer à baila a discussão dos conceitos de sentido e significado como um processo contínuo de questionamento e de produção compartilhada na educação, que enfoque contradições e crie tensões e conflitos na atividade ao pontuar necessidades, objetivos, escolhas, compreensões que relacionem práticas e teorias aprendidas.

Por fim, a PCCol é uma necessidade teórico-prática de escolha metodológica para organizar e conduzir pesquisas que objetivem criar contextos que propiciem a chance de produzir um querer livre para agir (Magalhães & Liberali, 2009).

Este capítulo buscou desenvolver, principalmente à luz de Liberali & Magalhães (2009), a relação entre a PCCol e a base do monismo espinosano, quanto à relação corpo e alma como uma só e mesma coisa expressa de duas maneiras diferentes, ao papel da racionalidade e da colaboração na constituição de totalidades na educação de professores. Com efeito, enfatizou como a PCCol, fundamentada em Vygotsky (1934/2004), oferece um apoio teórico-prático para discutir a relação

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

entre questões sobre a constituição do ser humano professor como uma unidade dialética na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na produção colaborativa e criativa de novas totalidades, em que colaboração e contradição entre os indivíduos são categorias centrais.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 2ª ed., São Paulo, Musa, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª.ed., São Paulo, Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. (1934-35) “O Discurso no Romance”, in: *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini, J. Pereira Junior, A. Góes Junior, H. S. Nazário, H. F. de Andrade. São Paulo, Editora UNESP/ HUCITEC 1998.

BAKHTIN, M. (1979). “Apontamentos 1970 -1971”. In: *Bakhtin, Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Ermantina G G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp.369-397.

BREDO, E.& W. FEINBERG *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia. Temple University Press. 1982.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. “Teacher development partnership research: a focus on methods and issues”. *American Educational Research Journal*, vol. 30, nº 3, pp. 473-495, 1993.

COULTER, D. “The epic and the novel: Dialogism and teacher education”. *Educational Researcher*, v. 28, nº.3, pp. 4-13, 1999.

DOLZ, J. (1996). *Learning argumentative capacities: a study of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children*. Kluwer Academic Press. ENGESTRÖM, Y. *Development as Breaking Away and Opening up*. Apresentação no Center for Activity Theory and Developmental Work Research, 2008

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola. 2008.

FABRÍCIO, B.F. “Linguística Aplicada como espaço de ‘desaprendizagem’: redescritões em curso”. In: MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, pp. 45-60

FERNANDES, M.R. (2000) *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Portugal. Porto Editora.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2006.

In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUEFCG. P.173-201. 2011.

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, São Paulo, 2009.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. “Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem”, in: TELLES, J. *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, Pontes, 2009, pp. 113-136.

GIROUX, H.A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. Londres e Nova York, Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. *Schools for growth: radical alternatives to current education models.*, Lawrence Erlbaum 2004.

HUNSAKER, L & M. JOHNSTON Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change. In: *American Educational Research Journal*. vol.29.nr.02 1992 .pp 350-372

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Oxford, Oxford Press, 2000.

LIBERALI, F.C. “Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas”. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P.T.C (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, pp. 233-254.

\_\_\_\_\_. *Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um Transformationen im Kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen. Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, v. 1, p. 9-28, 2008.*

\_\_\_\_\_. Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e Por Que Não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações.... In: FIDALGO, S. S , SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2007, p. 178-184.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. “Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados”, in: TELLES, J. *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP, Pontes, 2009, pp. 43-66. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. “A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexivo-crítica”. Mimeo.

\_\_\_\_\_. “O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas”. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P.T.C (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, pp. 53-58. 2009.

\_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. “O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa”. In: GIMENEZ, T. *Trajéorias na formação de professores de línguas*. Londrina: Uel, 2002, pp. 39-57.



In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. “Teacher’s and researcher’s interactions in classroom discourse: different ways of organising salient and problematic actions”. In: Hedegaard, M (ed). *Learning in classrooms: a cultural-historical approach*. Oxford: Aarhus University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. “An understanding of classrooms interactions for literacy development”, in: MERCER, N.; COLL, C. (ed.) *Teaching, Learning and Interaction*. Madri: Infancia y Aprendizaje, 1994a.

\_\_\_\_\_. “Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development”, in: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (ed.) *Education as social construction*. Madri: Infancia y Aprendizaje, 1994b.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. *A vida que se vive: uma complexa escolha teórico-metodológica*. Texto apresentado no AFIRSE 2009, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MARIOTTI, H. O Conhecimento do conhecimento: a filosofia de Espinosa e o pensamento complexo. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu>>. Acesso em 05 maio 2006.

MARX, K. (1890) *O Capital: crítica da economia política* – volume I. 5ª edição. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, S. A., 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. (1883) *A Ideologia Alemã*. 3ª edição. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

MOITA LOPES, L. P (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola. 2008.

\_\_\_\_\_. “Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006, pp. 85-107.

\_\_\_\_\_. (1994) Linguagem, Interação e Formação do Professor. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. Vol. 75, nr. 179/180/181. pp355-366.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª edição. Campinas, Pontes, 2005.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. London. Lawrence Erlbaum Associates. 2001

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola. 2008.

SPINOZA, B. (1677) *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Tradução: Jean Melville. São Paulo, Martin Claret, 2003.

SPINOZA, B. (1677) *Ethics*. Disponível em <[www.mtsuphylosophywebworks](http://www.mtsuphylosophywebworks)>. Hypertext Edition, 1997. Acesso em: 14 out. 2006.

In: CRUZ, N.;PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa*. Campina Grande. EDUFPG. P.173-201. 2011.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Teoria e método em psicologia*. 3ª ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

WILDMAN, T. & J. A NILES. (1987a) Essentials of Professional Growth. *Educational Leadership*. Vol.44,pp 4-10

Valdite Pereira Fuga é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). É professora de línguas na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), São Paulo e na Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes (FATEC – MOGI). Atua em projetos do Grupo de Pesquisa LACE na temática leitura e escrita em diferentes áreas.  
[val.fuga@ig.com.br](mailto:val.fuga@ig.com.br)

Maria Cristina Damianovic é professora na Letras, e na Pós-Graduação em Letras, no Centro de Artes e Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa e extensão COMPASS que visa a educação do professor de língua inglesa para a construção de conhecimentos e ações a partir do estudo da linguagem à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.  
[www.linguagemeformacao.com.br](http://www.linguagemeformacao.com.br)