

“Que Diabos você Pensa que Está Fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola

Malcolm Reed

Como citar: REED, M. “Que Diabos você Pensa que Está Fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola. *In* : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural : questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.139-173. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p139-173>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

“QUE DIABOS VOCÊ PENSA QUE ESTÁ FAZENDO?” UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGÓGICA AO NEGATIVISMO NA ESCOLA¹

Malcolm Reed

Este artigo considera o significado do negativismo na atividade de sala de aula. Defendo o seu potencial como um ruído que nos provoca a prestar atenção à situação que ele expressa. Negativismo é explorado como uma função do comportamento na teorização histórico-cultural do desenvolvimento das crianças, com base na obra de Vygotsky em psicologia infantil. Na pesquisa pós-*vygotskiana*, a relação entre o negativismo, crise, situação social do desenvolvimento e contexto da atividade é revista, terminando com a prática de Hedegaard do “movimento duplo”. A segunda metade do artigo reflete sobre experiências e publicações do autor como professor, professor-educador e pesquisador para apontar possibilidades pedagógicas metodológicas e práticas inerentes ao processo de fazer movimentos duplos em resposta ao negativismo.

¹ Traduzido por Suely Amaral Mello – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

INTRODUÇÃO: A ABORDAGEM E O PROBLEMA

Ao longo dos anos, fragmentos confusos, cantos perdidos de histórias, têm um significado mais claro quando visto sob uma nova luz, um lugar diferente. (ONDAATJE, 2011, p. 274).

A discussão a seguir refere-se ao comportamento dos adolescentes em salas de aula do ensino secundário. Este é o grupo etário (11-18 no sistema de ensino britânico) com quem tenho trabalhado há mais de trinta anos. Ao longo da década de 1980 eu ensinei Língua e Literatura Inglesa em duas escolas secundárias em uma área etnicamente diversa de Londres com altos níveis de privação social – um contexto de atividade para o qual eu tinha sido especificamente treinado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. De 1990 a 2012, eu trabalhei principalmente como professor-educador na Universidade de Bristol, orientando novos estagiários para a sua qualificação profissional e apoiando os seus mentores presentes na escola, na região. Em ambas as fases da vida profissional, tenho pesquisado e escrito sobre cultura de interação na sala de aula usando uma variedade de métodos histórico-culturais e narrativos de pesquisa, o que eu atualmente ensino no nível de doutoramento.

Eu trabalhei como professor do ensino secundário durante uma época em que não havia nenhum currículo nacional prescrito e muito menos regulação dos professores e interferência do Estado. Muito do que eu aprendi a fazer como professor nesse cenário específico de um bairro pobre contribuiu para a maneira como eu entendo a pedagogia na prática até agora: é uma situação social de desenvolvimento de base para mim. Sou historicamente preparado para observar e desenvolver pedagogia em contextos de sala de aula e eu gostaria de aproveitar esta história de experiência. No entanto, há muito para representar se fizer um relato cronológico. Além disso, as linhas de investigação e os vários argumentos que eu estive explorando em momentos diferentes atravessam a narrativa como “fragmentos, cantos perdidos de histórias” (ONDAATJE, 2011).

Este artigo é tanto trabalho em andamento como uma re-apresentação: aqui eu sintetizo um conjunto maior de trabalho que explora práticas interativas e intersubjetivas em salas de aula com um foco particular, que é o de compreender mais daquilo que Vygotsky (1998, p. 18) cha-

ma “negativismo”². A perspectiva comum adotada é que o negativismo dos adolescentes é simplesmente mau comportamento e oposição à atividade adequada de estudo. Ao contrário, vou argumentar, na mesma perspectiva de Vygotsky (1998), Yaroshevsky (1989), Bozhovich (2009), Radzikhovsky (1987), Varenne e McDermott (1998) e Hedegaard (2004, 2012), que o negativismo é um constituinte da atividade de desenvolvimento e estudo e oferece “uma coincidência real, vital”(VYGOTSKY, 1998, 16).

Precisamos entender melhor o que está acontecendo, o que significam os atos e manifestações de negativismo, e sua importância para as relações sociais da sala de aula e da instituição. Quero mostrar como atos e manifestações de negativismo têm potencial para o desenvolvimento de atuação e de compreensão e não são simplesmente distrações insignificantes e incômodas à aprendizagem. Como professores e educadores gostamos de enquadrar encontros pedagógicos em geral e comportamento em particular em termos de positivo e negativo, como se carregados de força física como a eletricidade, em vez de carregados de motivação, sentimento, significado e personalidade, como são a língua e a cultura. Nós também tendemos a nos remeter a imperativos metafísicos e morais ao igualar negativismo com “maldade” e ao julgá-lo. O que acontece se nós dissipamos quaisquer outras interpretações mundanas e supomos, em vez disso, que tais atos de “mau comportamento” podem denotar de alguma forma um comentário construtivo sobre a atividade de ensino e aprendizagem? O que acontece se superamos o dualismo do bom / mau, positivo / negativo e detectamos o que poderia ser ontogenético, dialógico e pistas recíprocas neste quebra-cabeças de ser e de devir que é a escolaridade?

Por que esse título a este artigo? Há uma expressão em inglês, utilizada de forma reativa e retórica por professores, pais e adultos responsáveis quando nos deparamos com alguma ação individual ou coletiva de jovens que interrompe o nosso processo: “Que diabos você pensa que está fazendo?” Parece nos fazer a pergunta, embora, em parte conheçamos a resposta, porque acabamos de testemunhar a ação que levanta a questão. Meu palpite é que existem expressões equivalentes encontradas em escolas no Brasil. Variantes desta expressão são provavelmente tão antigas e generalizadas como a escolaridade formal.

² Esta é uma tradução do russo. Vygotsky também se refere a isso como fase negativa (1998, p. 16).

O que está acontecendo é imediatamente reconhecível, não necessariamente como uma pergunta em um sentido semântico ou sintático, mas como um enunciado com funções específicas em relação a um comportamento individual ou de grupo que é contrário à expectativa de ensino e aprendizagem. A força do enunciado é, em parte, para repreender e em parte para chamar a atenção para o comportamento que interrompeu o fluxo pedagógico. Portanto o que quer que tenha acontecido ou tenha sido dito revela-se como um ruído para o processo normal. Para a maioria, o fazer a pergunta é puramente simbólico, para chamar a atenção para o ruído e, portanto, para dominá-la com a esperança de seguir em frente em harmonia. No entanto, apesar disso poder encerrar e negar a ação negativa inicial que causa a interrupção, isso não explica a ação - o potencial do negativismo original não foi abordado, por isso continua a ser um ruído. Pense nisso como uma picada de inseto que você interrompe o que está fazendo para coçar, o que proporciona alívio temporário, mas não cura a mordida, por isso, em poucos minutos você interrompe mais uma vez o que está fazendo para se coçar novamente. Em termos de atividade de sala de aula, o mesmo paralelo se aplica: o processo pedagógico é interrompido pelo professor chamando a atenção para a interrupção, que deve conter o ruído, mas não cura a fonte do problema, portanto, poucos minutos depois a interrupção se repete.

A significação de um ruído foi importante no início da carreira de Vygotsky em termos de consciência que ele constituiu a partir da crítica literária e reaplicou no estudo das funções psicológicas: “Qualquer obra de arte é naturalmente considerada pelo psicólogo como um sistema de ruídos consciente e deliberadamente organizados de modo a produzir uma reação estética. Ao analisar a estrutura dos ruídos, reproduzimos a estrutura da reação.” (VYGOTSKY, 1987, p. 40, em YAROSHEVSKY, 1989, p. 144-145).

Em alguns aspectos, quero que pensemos sobre incidentes de comportamento adolescente como obras de arte, uma vez que são muitas vezes lindamente projetados para produzir uma reação. Suspeito que tenho estado considerando os enunciados dos adolescentes e as atividades de sala de aula de uma perspectiva estética e histórico-cultural por muitos anos, dado que minha publicação mais antiga (REED, 1986) analisa as implicações multiculturais de um trecho de poesia de um aluno que recu-

perei do cesto de lixo da minha sala de aula, no final de uma aula, e minha mais recente publicação (REED, 2012) é um relato fictício de uma lição difícil escrita quase inteiramente sob a forma de diálogo. Há outros relatos tradicionalmente empíricos de interação em sala de aula (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996; REED, 1999, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008) que eu vou revisitar brevemente no final deste artigo. O que une a minha pesquisa é o movimento que Vygotsky descreve acima - o de desmontar o que constitui o “ruído”, a fim de compreender os processos culturais que podem informar a atividade manifesta por esse ruído.

Um ruído sempre foi algo produzido em sala de aula que fica comigo muito tempo depois da tentativa de correção (que na minha experiência geralmente falha), deixando-me com perguntas e, em termos de pesquisa, uma indagação. Então, deixe-me voltar à minha pergunta título como uma questão sobre que conhecimento social poderia estar em jogo aqui - Que diabos neste mundo da escola está sendo feito?

UMA VISÃO GERAL DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE O NEGATIVISMO

Vemos o descontentamento interno, ansiedade, busca de isolamento, auto isolamento, por vezes acompanhados de uma atitude hostil para com aqueles ao redor. A diminuição da atividade produtiva, o desaparecimento de interesse, e uma ansiedade geral constituem as principais características distintas da fase da adolescência como um todo. O adolescente como que repele seu³ ambiente, aquele que foi recentemente objeto de seu interesse; às vezes o negativismo acontece de forma mais suave e às vezes se manifesta na forma de atividade desagregadora. Juntamente com as experiências subjetivas (estado depressivo, repressão e melancolia registradas em diários e outros documentos que revelam a vida interna, íntima do adolescente), esta fase é caracterizada pela hostilidade e uma tendência por argumentos e infrações da disciplina. (VYGOTSKY, 1998, p. 18).

O conceito e termo negativismo aparece em ambas as seções do Volume 5: Psicologia da Criança das Obras Escolhidas de L. S. Vygotsky

³ Vygotsky está comentando Charlotte Bühler, sua contemporânea austríaca que observou meninos e meninas, portanto, devemos entender que o uso desse “seu” (como em outros lugares) refere-se a ambos os sexos.

(1998): “A primeira [seção] contém cerca de metade dos capítulos do livro de Vygotsky, *Pedologia do Adolescente*” e a segunda “consiste em artigos separados que foram publicados depois que Vygotsky morreu” (RATNER, 1998, p. v). *Pedologia do Adolescente (1930-1931)* foi um de “uma série de manuais para cursos por correspondência” (VYGOTSKY, 1998, p. 319) e os artigos são rascunhos de capítulos que Vygotsky estava preparando para um “livro sobre psicologia infantil (desenvolvente)” (1998, p. 329, 330), ou transcrições estenográficas de palestras ministradas no ano letivo de 1933-1934 (1998, 331 ff). Portanto, sugiro que estes escritos mostram os argumentos sobre o desenvolvimento da criança a que Vygotsky estava chegando no final de sua vida, e que constituem uma constelação de posições e ideias. Os escritos são feitos para diferentes públicos e instituições em diferentes cidades⁴. As várias menções ao negativismo, portanto, abrem perspectivas diferentes sobre transição, crise e desenvolvimento. Em alguns casos, Vygotsky revê a literatura existente na época (predominantemente a de W. Peters e C. Bühler); em outros, ele relata investigações e experiências realizadas no Instituto Experimental de Defectologia (ELKONIN apud VYGOTSKY, 1998, p. 298)⁵.

Dois fatores unem os escritos: o objetivo de que estes são para fins pedagógicos, e sua elaboração em termos da relação co-constitutiva e social entre comportamento, personalidade, ambiente, maturação e desenvolvimento mental, todos os quais são unificados na experiência:

No desenvolvimento, a unidade de fatores ambientais e de personalidade é alcançada em uma série de experiências da criança. Experiência deve ser entendida como a relação externa da criança como uma pessoa a um fator ou outro da realidade. Toda experiência é sempre experiência de algo. Não há experiência que não seja experiência de algo, assim como não existe um ato de consciência que não seja um ato de ser consciente de algo. Mas cada experiência é minha experiência. (VYGOTSKY, 1998, p. 294).

⁴ Os capítulos nos manuais são endereçados a estudantes correspondendo à Faculdade de Pedagogia da Segunda Universidade Estatal de Moscou (Vygotsky, 1998, 319), enquanto as conferências foram feitas no Instituto Pedagógico A. I. Herzen de Leningrado (1998, 331).

⁵ ELKONIN, D. B. Epilogue. In: RIEBER, R. W. (Ed). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*: Volume 5: Child Psychology. M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998, p.297-317.

Aqui Vygotsky está pensando em termos de desenvolvimento sobre a significação estrutural da crise na criança de sete anos de idade. Aqui está a tese frequentemente atestada do intersíquico precedendo e modelando o intrapsíquico, e aqui está o objetivismo concorrente que relaciona a experiência com realidade. Aqui, também, está a sugestão de que atos de consciência são experiências na e da realidade. E aqui, o que é menos habitual na discussão do pensamento de Vygotsky, está a personalização distintiva da experiência, a sua qualidade auto etnográfica, que dá caráter individual para pessoas e vidas: ‘cada experiência é minha experiência’.

Yaroshevsky (1989), em um pouco conhecido livro, “Lev Vygotsky”⁶, publicado justo no final do período soviético, faz uma abordagem biográfica que liga o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky aos seus escritos e aos ambientes em que foram produzidos e os quais eles refletem. Vygotsky não começa sua vida profissional como psicólogo, ele se torna um. Depois de se formar em Direito pela Universidade Imperial em Moscou, em 1917, no a eclosão da revolução e guerra civil, Vygotsky retorna à sua cidade natal de Gomel, na Ucrânia, e trabalha como professor do ensino secundário. Em 1924, ele se muda de volta a Moscou e começa a trabalhar “no Comissariado do Povo para a Educação Pública” (YAROSHEVSKY, 1989, p. 98) com a responsabilidade pela proteção jurídica dos menores num momento em que muitas crianças e jovens estavam comprometidos do ponto de vista físico, emocional e do desenvolvimento e em crise. Entrando em um ambiente no qual comprometimento e crise eram entendidos cientificamente em abstrato, princípios gerais, como professor de jovens e já com experiência considerável, incluindo a concepção de um currículo radical que envolvia tanto a pedagogia quanto o cuidado pastoral, nunca devemos subestimar o modo como as experiências dinâmicas de Vygotsky com base na escola transformaram-se no trabalho experimental e científico em psicologia que se seguiu:

A pergunta que poderia ser feita é: qual era a ligação entre estes problemas gerais abstratos e as coisas com as quais um professor tinha que lidar diariamente, à medida que ensinava uma criança cega ou surda-muda? [...] Vygotsky salientou [...] que sua cegueira ou surdez não era primária, uma vez que elas não são percebidas como distúrbios pelos próprios sujeitos, mas apenas secundária, como resultado da experiência social.

⁶ Meus agradecimentos a Harry Daniels por emprestar-me sua preciosa cópia.

Um defeito é, em primeiro lugar, uma anormalidade de comportamento social e não orgânica. (YAROSHEVSKY, 1989, p. 107).

Aqui está uma prioridade para o professor-pesquisador-participante e aqui está o potencial para a pedagogia tanto para informar como para transformar a psicologia.

Vygotsky (1998) introduz a fase negativa de desenvolvimento em “Pedologia do Adolescente” em sua discussão e crítica à “psicologia estrutural” do seu tempo, que “não considera a natureza social, histórica dos interesses humanos [...] nem considera o caráter histórico das novas formações que podem ser chamadas de interesses” (1998, p. 11). Vygotsky também está criticando a tendência dos psicólogos para ignorar “alterações e mudanças nas áreas de interesses” (1998, p. 14) e, conseqüentemente, para abordar o desenvolvimento mental do adolescente como um todo estático, imutável, sem nenhuma diferença marcante na essência desde as idades menores até a idade adulta: “Na opinião deles, há simplesmente uma melhoria adicional do mesmo aparelho, um movimento adicional ao longo de uma e mesma linha.” (VYGOTSKY, 1998, p. 14).

Portanto, precisamos entender o negativismo e o estágio negativo de desenvolvimento dentro de um argumento de mudança dinâmica no desenvolvimento que toma a expressão dos interesses de adolescentes e crianças e seus comportamentos observados e relatados como evidência de transição. Vygotsky refere-se ao “plano ontogenético” e faz: “uma distinção entre a linha sócio-cultural no desenvolvimento e formação de necessidades da criança e do adolescente e a linha biológica de desenvolvimento de suas tendências orgânicas.” (1998, p. 12).

A maturação não é concebida como um todo estático, mas diferenciada em termos de maturação sexual e social, de tal modo que as fases “durante o período de maturação sexual são marcadas não só por uma série de mudanças orgânicas internas, mas também por uma reconstrução de todo o sistema de relações com o ambiente” (1998, 15). Em “Pedologia do Adolescente”, a primeira fase do negativismo ocorre em torno de três anos de idade e a segunda é a fase da adolescência, aproximadamente entre as idades de 14 e 18. Nas transcrições das palestras, Vygotsky aborda idades específicas

em palestras separadas como crises no desenvolvimento. Em “O problema da idade”⁷, ele lista a “divisão de idades em períodos” como se segue:

- Crise do recém-nascido.
- Infância (dois meses a um ano).
- Crise do primeiro ano.
- Primeira infância (um a três anos).
- Crise dos três anos.
- Idade pré-escolar (três a sete anos).
- Crise dos sete anos.
- Idade escolar (oito a doze anos).
- Crise dos treze anos.
- Idade da puberdade (quatorze a 18 anos).
- Crise dos dezessete anos. (VYGOTSKY, 1998, p. 196)

Ao longo dos escritos de Vygotsky sobre psicologia infantil, nos deparamos com uma proliferação de períodos e crises. Então, precisamos ter cuidado e fazer perguntas: em primeiro lugar, sobre a intenção de Vygotsky e a principal linha de argumentação relativa à transição e desenvolvimento (BLUNDEN, 2008); e, em segundo lugar, estabelecendo o que o negativismo pode significar neste argumento. Pode-se também questionar se a lista, terminando na idade de dezessete anos, presume que a conquista da idade adulta marca um fim definitivo para o desenvolvimento. Quantos de nós como adultos temos experimentado tempos de crise e negativismo lutando para encontrar e manter um relacionamento duradouro, ou para sustentar uma família, ou para assegurar ou mudar de posição ou de carreira, ou para aceitar uma mudança ou declínio na saúde, imagem corporal ou apetite sexual, ou para viver feliz em uma identidade?

O argumento de Vygotsky aparece nas seções de abertura de “O problema da idade” (1998, p. 198-199), que resumo aqui. Cada período de idade constitui uma relação única, específica para a idade dada, entre a criança e a realidade, principalmente a realidade social que a rodeia: a situação social do desenvolvimento na idade dada. Esta situação oferece à criança as experiências dinâmicas (neoformações) que modificam a personalidade da criança ao longo do período, à medida que o social se torna individual. Ao final do período, a estrutura da consciência da criança

⁷ Não publicado em vida, mas um dos capítulos supracitados em rascunho para um livro sobre psicologia do desenvolvimento infantil.

mudou o modo como a criança percebe a realidade, o que ela pode fazer como atividade e como percebe a própria vida interna e a atividade mental. A criança é uma criança diferente daquela que ela era em uma idade mais precoce. Efetivamente, uma nova situação social de desenvolvimento emergiu, que forma a base da próxima fase de desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento que foi criada em traços básicos no início de qualquer idade também deve mudar já que a situação social do desenvolvimento nada mais é que um sistema de relações entre a criança e uma dada idade social e realidade social. E se a criança mudou de forma radical, é inevitável que essas relações sejam reconstruídas. A situação do desenvolvimento anterior se desintegra à medida que a criança se desenvolve e, na mesma medida, com seu desenvolvimento, uma nova situação de desenvolvimento se desdobra em traços básicos, e isso deve se tornar o ponto inicial para a idade posterior. (VYGOTSKY, 1998, p. 199).

O que temos de focar é na desintegração da velha situação social de desenvolvimento e no surgimento da nova, que é uma nova consciência, nova personalidade, nova orientação e poder no mundo, nova percepção do mundo a partir de uma nova perspectiva interna sobre o mundo e sobre si mesmo. Portanto, uma mudança revolucionária, precedida por uma crise, é expressa por esforço.

No que diz respeito ao desenvolvimento de crianças em jovens e adultos por meio da educação, podemos rever a lista de Vygotsky e interpretá-la mais amplamente em termos de ganho e de luta. Há o ganho do mundo externo para além do útero e o esforço para se adaptar a ele, depois o ganho de mobilidade, o aparecimento da linguagem, da consciência e de si. Em seguida, vem o ganho do aumento da independência de um cuidador e da expectativa de auto regulação. Depois disso, o ganho de escolaridade, a apropriação e luta pelo domínio de novos sistemas de símbolos e ferramentas psicológicas como a linguagem escrita e a operação com números, e a luta para se manter em coletivos sociais e instituições para além da família. Com o início da puberdade, vem o esforço para acertar-se com um corpo mudando e imagem de gênero de si e do outro. Há também uma luta constante com regulação em relação ao outro na escola e na universidade expressa por meio de avaliações competitivas, sistematizadas,

acadêmicas e sociais de resultados em conceito, conhecimento e prática. Os mundos da educação muitas vezes percebem-se abstraídos da maneira que a compreensão funciona no mundo do trabalho, que parece visível ainda que inalcançável. Hoje em dia, nas economias modernas, percentagens crescentes de jovens lutam por um emprego seguro.

Na visão de Vygotsky, “por trás de cada sintoma negativo está escondido um conteúdo positivo que consiste geralmente na transição para uma nova e mais elevada forma” (1998, p. 194). Eu acho que nós temos que prestar atenção para a inserção de “geralmente” nessa declaração e na sua significação sócio-política e socioeconômica, quase um século depois da revolução soviética. Este é o lugar onde, possivelmente, precisaríamos ter alguma cautela. Uma crise, afinal, pode às vezes ser crítica e completa; em qualquer luta social, alguns não sobrevivem. Adolescentes e jovens de hoje parecem muito conscientes dessa realidade social.

Vygotsky oferece esperança e como um professor, pai e avô, eu quero agarrar essa esperança:

O desenvolvimento nunca termina seu trabalho criativo, e durante também períodos críticos, observamos processos construtivos de desenvolvimento. Além disso, os processos de involução tão claramente expressos durante esses períodos, estão, eles próprios, subordinados a processos de estruturação positiva da personalidade, dependem deles diretamente, e formam com eles um todo indivisível. (VYGOTSKY, 1998, p. 194).

No entanto, antes de continuar, quero rever a forma como alguns outros pesquisadores realizam o debate sobre a significação do negativismo.

L. I. Bozhovich (1908-1981) foi uma brilhante psicóloga infantil e seguidora do método de Vygotsky (ROBBINS, 2004); ela dá um passo importante a partir das ideias de ambiente e realidade social que já encontramos acerca da posição de uma criança:

A fim de entender como novos traços particulares se formam nas crianças, uma distinção deve ser feita entre a posição objetiva que as crianças ocupam na vida e sua própria “posição interna”, isto é, como elas próprias - devido à história de seu desenvolvimento, o que lhes proporcionou uma experiência particular e traços específicos - se sentem sobre tudo ao seu redor e, em primeiro lugar, sobre sua posição e as exigên-

cias que vêm dessa posição. Análises da posição objetiva das crianças nos dão uma oportunidade de compreender o sistema de exigências que o ambiente faz delas, enquanto o estudo da “posição interna” nos permite compreender o sistema de suas próprias necessidades e impulsos. (BOZHOVICH, 2009, p. 82)

A distinção entre «posição objetiva» e «posição interna» não deve ser entendida como duas posições mutuamente exclusivas em mundos externos e internos separados, mas de maneira oposta como posições distintas ainda que relacionadas e recíprocas como que expressam a compreensão da situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra e as posições que ela toma em sua sensação sobre tal posição objetiva. Isso conduz a pessoa a uma posição subjetiva em relação a sua posição objetiva. Também pode significar (“análises da situação objetiva das crianças nos dão a oportunidade de entender”), se expandimos o potencial do “nós”, uma série de percepções sobre a posição objetiva da criança, incluindo as da família, amigos e colegas, bem como dos profissionais. Também não podemos deixar de fora todas as percepções das outras pessoas sobre a posição interna da criança.

Como Bozhovich escreve: “Mas o conceito de atividade não pode ser dissociado do conceito de posição, uma vez que a própria atividade determina a posição das crianças dentro do ambiente e é apenas um meio para satisfazer as necessidades associadas com esta posição” (BOZHOVICH, 2009, p. 84).

O que constitui a posição é a atividade. Isto tem um poderoso potencial para professores e para nossa compreensão de negativismo e de crise, porque sugere tanto que podemos nos ajudar a compreender essas questões, como ajudar o jovem a compreender, enquanto se obtém as percepções de uma gama de outras pessoas para contribuir e proclamar esse entendimento. Gostaria de acrescentar, concordando com a posição de Bozhovich apresentada acima, que o sentido de posição interna do sujeito deve ter o mesmo peso na balança de percepções.

Atividade é a chave, uma vez que a atividade desenvolve atuação: “O poder das pessoas para agir de modo intencional e reflexivo, em relações mais ou menos complexas uns com os outros, de reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias em que elas podem considerar

diferentes caminhos de ação possíveis e desejáveis” (INDEN, 1990, p. 23, apud HOLAND, LACHICOTTE, SKINNER & CAIN, 2001, p. 42)⁸.

No entanto, como Radzikhovskii (1987) explora, a maneira pela qual os indivíduos internalizam e externalizam a ação social é fácil de afirmar e complexo para explicar, especialmente quando nos movemos de uma descrição estrutural do mecanismo para uma descrição histórico-cultural de processo de desenvolvimento ao longo do tempo. O que é internalizado (e, posteriormente externalizado) como uma estrutura de base é a “atividade conjunta” entre os sujeitos orientados uns aos outros e aos objetos do mundo social através do jogo de signos. Os vários níveis e graus de diferença de relação, experiência e significado que se fundem (para criar entendimento) e depois se desdobram (para expressar reações) em cada ação social e semiótica da comunicação manifestam restrição no desenvolvimento ontogenético, bem como permissão. Radzikhovskii (1987) toma emprestado de Bakhtin (1979) a noção dos limites (fronteiras, finitude) de qualquer enunciado, então ‘limite’ é um conceito poderoso para expressar as restrições ao desenvolvimento e atuação por meio da atividade:

Mas o limite de um ato social, sua ligação com o ato de outra pessoa, altera radicalmente todo o sistema do ato e introduz um elemento social em sua própria definição. Assim, um signo também deve ocupar um lugar importante na estrutura de um ato, isto é, um signo dirigido a um “outro” e evocando um ato em resposta que serve como a conclusão desse ato específico. (RADZIKHOVSKY, 1987, p. 95).

Precisamos, portanto, considerar atentamente o negativismo na atividade de sala de aula em termos dos determinantes da realidade social que são apresentados. Bozhovich está relacionando diretamente a atividade com a posição em sentido determinante, de tal forma que a atividade da criança é determinada pela posição e manifesta a posição. Radzikhovsky desconstrói a atividade na ontogênese como um processo histórico-cultural para revelar os seus limites, bem como suas possibilidades. Portanto, a questão aqui não é remeter-se ao bom senso e determinantes simplistas, tais como a história anterior da criança, ou status social, mas interrogar como a criança se torna posicionada e limitada como aprendiz e como pessoa - não é, portanto, qual

⁸INDEN, R. *Imagining India*. Oxford: Blackwell, 1990.

é a atividade que a criança experiêcia e se envolve, mas qual é a atividade de posicionamento e limitação que está ocorrendo?

O texto clássico da etnografia de sala de aula que procura compreender a atividade de posicionamento é de Varenne e McDermott “O insucesso bem sucedido: a escola que a América constrói”: Não é tanto que a cultura determina o comportamento individual, mas quanto ela proporciona a interpretação situada do comportamento.” (VARENNE; MCDERMOTT, 1998, p. 122).

Seguidamente Varenne e McDermott e seus pesquisadores colaboradores observam, testemunham e demonstram como várias crianças se posicionam em relação aos pares e adultos e adquirem uma deficiência ou competência ou capacidade em conformidade com eles. As crianças desenvolvem deficiências por causa de forças culturais imediatas e mais amplas. Estas são os olhares profissionais dos professores e psicólogos, as ambições sociais e influência dos pais, os autores e instigadores de currículo e avaliação, e as narrativas nacionais que definem (e, portanto, limitam) as oportunidades oferecidas pela educação.

Poddiakov (2005) argumenta que a educação não é necessariamente favorável e aprimoradora e que a atividade cultural é tanto promotora de progresso quanto restritiva: “A ideia de relações complexas entre estimulação do desenvolvimento e sua inibição, e as vantagens e prejuízo causado por certos tipos de interações sociais no ensino / aprendizagem” (PODDIAKOV, 2005, p. 228).

Hedegaard (2012) chama a atenção para a multiplicidade de situações sociais de desenvolvimento que podem surgir em um único contexto de atividade como uma sala de aula ou sessão de estudo:

Contextos de atividade não são contextos da pessoa sozinha, mas um contexto de atividade é conceituada como tradições sociais realizadas dentro de uma prática institucional como eventos históricos concretos. Vista da perspectiva de uma pessoa específica, um contexto de atividade é a situação social da pessoa. Pessoas diferentes no mesmo contexto de atividade pode experimentar diferentes situações sociais. (HEDEGAARD, 2012, p. 132).

Estas complicações necessárias da nossa conceitualização de atividade, em termos de relação, posição e contexto, ajudam tanto a problematizar aspectos da herança de Vygotsky - por exemplo, a abstração simplista da zona de desenvolvimento próximo (CHAIKLIN, 2003) que torna a prática pedagógica quase sem sentido – como a ampliá-la.

Para os nossos propósitos de entender o negativismo no desenvolvimento dos adolescentes, Hedegaard faz uma ligação importante entre a crise na vida e contradições em motivos em um contexto de atividade:

Crises na vida das crianças podem, então, ser vistas como algo necessário, refletindo as contradições entre os diferentes motivos de uma criança ou entre os motivos de uma criança e as demandas das instituições ou de outra pessoa (Hedegaard, 2005, 2011). As crises podem tornar-se prejudiciais se os cuidadores não apoiam as capacidades da criança para avançar para novos motivos e competências. O desenvolvimento é mais do que aprender novas competências ou adquirir novas motivações. O desenvolvimento pode ser visto quando as relações sociais das crianças com outras pessoas são reorganizadas em todas as diferentes práticas que a criança está envolvida. (HEDEGAARD, 2012, p. 136-137).

Uma crise é um fenômeno extremo, e devemos ser cautelosos em admitir que todas as expressões de negativismo são atos de crise, uma vez que realmente não são. Os jovens, como os adultos, no entanto, são tão capazes de esconder tristeza como nós somos capazes de empregá-la para conseguir algo. Por isso, há muitos problemas com qualquer equação exata e fácil de negativismo com crise. Se crise é elemento concomitante e inevitável do desenvolvimento do ser social, então o que ela sinaliza, e quais sinais de negativismo são sentimentos de limitação em termos de capacidade de agir: a própria expressão da contradição na situação social imediata e nas relações em que uma pessoa está inserida. Nas palavras de Hedegaard acima, ‘crises podem se tornar prejudiciais’, o que não é a mesma coisa que dizer “todas as crises são prejudiciais”. O que faz a diferença é a “apoiar as capacidades da criança para avançar para novos motivos e competências”. Quero salientar o quanto Hedegaard afirma “as capacidades da criança” aqui, o que significa dizer que todo esse ciclo de negativismo expresso e a possibilidade de reação é fecunda apenas em termos de re-engajamento da pessoa com a atividade do momento em seu contexto com um senti-

do crescente de iniciativa para agir. Isso permeia a prática pedagógica de Hedegaard do “movimento duplo” (2004, p. 30).

O que Hedegaard pratica como o “movimento duplo” não é exatamente o que eu pratico. Meu propósito não é me apropriar daquela prática e reuplicá-la, mas compreender a sua significação em termos do que surge a partir dela em termos de desenvolvimento e como ela motiva uma resposta pedagógica a uma expressão de negativismo. Quero chamar a atenção para o sentido em que tal movimento se volta para revitalizar a contradição que promove desenvolvimento que está se manifestando. O “movimento duplo” se fundamenta em reinvestir atividade com capacidade de ação, não em recompensar ou punir comportamento.

Há muito tempo, AR Luria, ao relatar pesquisa em colaboração com Vygotsky, negou a eficácia das duas respostas mais comuns para o comportamento negativo em crianças: a ideia de que um indivíduo pode corrigir a sua atitude pela força de vontade apenas (em inglês, a exortação a um aluno da escola seria “Faça um esforço!” ou “Resolva-se!”), e a ideia de que o comportamento pode ser alterado pela punição ou recompensa. Em relação ao primeiro caso, Luria (1932/1960, p. 401) escreve: “Muitas observações sustentam nossa visão de que considerar o ato voluntário como realizado por ‘força de vontade’ é um mito, e que o ser humano não pode, pela força direta, controlar seu comportamento mais do que “uma sombra pode transportar pedras.”

Em relação ao segundo caso:

Para introduzir-se nos motivos máximos da criança é necessário apenas oferecer recompensas ou ameaçar punição. Estes são os métodos da velha escola de pedagogia. Ambos têm sido utilizados em nossos experimentos sem resultados perceptíveis.

[...] Tais estímulos aumentaram os motivos da criança, mas não houve melhora em suas ações. A pequena melhora percebida em alguns poucos sujeitos poderia ser alcançada sem recompensas ou punição, mas usando outros motivos, tais como a competição, ou mantendo a criança atenta ao experimento. (Luria, 1932/1960, p. 405).

Notemos, no primeiro caso, a importância de alguma influência mediadora na forma de palavra ou signo como uma ferramenta por meio

da qual podemos controlar nosso comportamento, e no segundo caso, a mediação similar de motivos traduzida em ação. Isto indica a importante conclusão para o desenvolvimento pedagógico de que qualquer atividade tem o potencial para responder a seus próprios problemas - que o negativismo é uma expressão afetiva da negligenciada, embora crescente, capacidade de agir. Uma criança não se comporta adequadamente durante uma das experiências de Vygotsky e Luria, então o que eles fazem? Conseguem que a criança “preste atenção ao experimento” - isto é, o envolvem na motivação para experimentar. Esta é a essência do ensino recíproco (PALINCSAR; BROWN, 1984) e a realização, em termos de Hedegaard, de um “movimento duplo”:

A mudança de percepção da criança como um destinatário em situações de aprendizagem para a criança como um participante na aprendizagem, e a mudança de percepção da aprendizagem de um processo cognitivo para uma atividade leva a novas formas na prática de ensinar. Cada criança torna-se envolvida em um processo recíproco em que seus / suas motivações e personalidade desempenham um papel na interação com as outras pessoas na sala de aula - o professor e seus colegas. Isto tem de ser considerado no ensino. O problema é, então, criar o ensino em sala de aula para todo o grupo de crianças, um problema que é possível resolver por meio da cooperação das crianças na investigação de problemas que sejam, ao mesmo tempo, interessantes para as crianças e relevantes para a área do assunto ensinado. (HEDEGAARD, 2004, p. 30).

A PRÁTICA DO MOVIMENTO DUPLO

O fator decisivo, o fim de tudo e a causa de tudo, é prática. É parte essencial da cognição psicológica, e não apenas uma ferramenta de verificação. (YAROSHEVSKY, 1989, p. 179).

Interações entre professores e alunos podem ser descritas como “um drama que acontece entre as pessoas” (VYGOTSKY, 1983, p. 145, em RADZIKHOVSKY, 1987, p. 92), ou em termos de dança como um *paso doble*. Ocasionalmente, durante a minha atividade em sala de aula, alguém, talvez um aluno ou estudante, colega ou pesquisador colaborador, pergunta: “Por que você fez isso?” Isso me envolve, durante horas de trabalho, em diálogo com ações que tenho realizado, muitas vezes frente a algum negativismo apresentado no contexto da atividade. Em um

sentido reflexivo, sugiro que tal interrogação abre a possibilidade de um movimento duplo na prática de pesquisa, porque nos convida a pensar a respeito e a desconstruir a prática pedagógica e o negativismo ao qual se está reagindo, mantendo a questão em aberto e ainda não finalizada, em termos de Bakhtin (1986). Este é o trabalho de desconstrução: “por meio de um gesto duplo, uma ciência dupla, uma escrita dupla [...] ao superar e desbancar uma ordem conceitual, bem como uma ordem não-conceitual com a qual a ordem conceitual está articulada” (DERRIDA, 1991, p. 108).

Portanto, o primeiro movimento duplo que eu gostaria de salientar precede a nossa chegada a práticas pedagógicas, porque nasce de um reflexo que criamos com nossas experiências na prática pedagógica: temos que perguntar como conseguimos superar com sucesso algum incidente de negativismo.

Um exemplo de alguém fazendo exatamente isto vem não de minha própria prática, mas daquela do famoso escritor francês e ex-professor, Daniel Pennac. O exemplo captura lindamente uma questão profunda e me proporciona alimento para o pensamento desde que li a tradução em inglês quando foi publicada no Reino Unido em 2010.

Há duas expressões francesas comuns de descontentamento adolescente: “Je n’y arriverai jamais,” (“Eu nunca vou chegar lá!”) E “Je m’en fous” (“Eu não estou nem aí.”). O que Pennac chama a atenção é para o que ele chama (2010, p. 93) “esses agentes misteriosos de despersonalização”, expressos pelas partículas ‘y’ (lá) e ‘en’ (disso). No esboço de uma aula em que ele era o professor, Pennac pede ao aluno que responde as suas perguntas exclamando “Je n’y arriverai jamais!” para escrever a expressão na lousa. A “lição” aqui é, em parte, linguística, para discutir a questão gramatical do presente do indicativo, e em parte existencial, para discutir o significado ontológico desses “agentes de despersonalização”:

“Bem. Então o que é este *lá*, em sua opinião?”

“Não sei.”

“O que isso significa?”

“Não sei.”

“Bem, nós realmente temos que descobrir o que esse *lá* significa, porque é esse *lá* que está assustando você.”

“Eu não estou com medo.”

“Você não está!”

“Não.”

“Você não está com medo de não chegar lá?”

“Eu não dou a mínima.”

“Como?”

“Tanto faz. Eu não estou preocupado com isso.”

“Você pode escrever isso no quadro?”

“O que, ‘Eu não estou preocupado com isso’?”

“Sim.”

Eu num to preocupado com iso.

“Eu *não estou*. E você poderia acrescentar um s ao iso. Que é compreensível para quem lê “

Eu não estou preocupado com isso.

“Boa. E sobre esse *isso*, o que é esse *isso*?”

“...”

“Esse *isso*, o que é?”

“Não sei. Eu ...? É - *tudo isso*!”

“*Tudo isso*? O que quer dizer?”

“Tudo o que me incomoda!” (PENNAC, 2010, p. 91-93)

“Tudo o que me incomoda!” Pennac nos aponta um estado interior dentro do nosso mundo social no qual, “Engolido por *lá* e *isso*, não sabemos mais quem somos” (PENNAC, 2010, p. 97). Talvez este seja um estado de anomia? Anomia deriva de uma palavra de raiz grega, ‘sem lei’, e um de seus primeiros usos escritos em inglês tem a conotação de ‘desordem, dúvida e incerteza sobre tudo’⁹. Se anomia é um objeto da mente, formada por um estado subjetivo vivido e tornado significativo pela situação social do contexto da atividade, então, tais declarações de “não chegar lá” e “não estar nem aí com isso” são reflexos palpáveis de existência, da ontologia.

É assim e onde esse jovem está, nesse momento nessa situação - transtorno de vida, dúvida e incerteza. O que Pennac faz é extrair os “agentes de despersonalização” de suas bases semióticas diferentes, mas unidas – como signos sintáticos e ontológicos. Ele dá corpo, presença e significação a esses sentimentos e posições, e ele os reinveste com o poder de uma disciplina escolar (no caso, a língua francesa) e motiva a investigação. Acho a prática toda de uma dinâmica de tirar o fôlego.

⁹ Anomia como termo sociológico foi introduzido por Durkheim no final do século XX, mas a palavra é bem mais velha. Ver “anomy, n.” - Oxford University Press, June 2014. 1591 W. LAMBARD *Archion* (1635) 120 “Aquilo era para estabelecer uma Anomia e trazer desordem, dúvida e incerteza sobre tudo.”

Assim, o movimento duplo que Pennac nos ensina é desconstruir a expressão de negativismo quando testemunhamos isso. Ao fazê-lo, Pennac nos lembra que a ontogênese diz respeito ao desenvolvimento do ser social e da consciência social de ser, e o enunciado reflete essas lutas e crises de ser, se abrimos o enunciado em vez de fechá-lo. O reflexo com que Pennac trabalha tem o duplo potencial de um enunciado para expressar como a pessoa aparece no discurso. Este é muito semelhante ao argumento de Radzikhovskii (1987) observado anteriormente. Devemos também observar o estado de negativismo que aparece no exemplo de Pennac. Há uma enorme diferença entre alguém dizendo “Eu não entendo isso” e “Eu nunca vou entender isso.” O primeiro negativismo é limitado pelo tempo presente e o segundo é flexionado para o futuro; no primeiro o enunciado do problema é relativamente finalizado simplesmente como um problema que não está sendo compreendido, enquanto na segunda expressão o enunciado é sem finalização e o estado de ser e compreender nunca é atingível. O movimento duplo de Pennac reconhece a desesperança do estado infinito e restaura alguma finitude: colocar limites ao “isso” é como modelar uma porta para permitir que alguém passe.

O problema com movimentos pedagógicos é que alguns parecem funcionar como movimentos duplos e alguns muito claramente não. Isto tornou-se evidente para mim como jovem pesquisador há muitos anos. Em 1991, quando começamos nossas observações piloto de interações de alfabetização em escolas primárias e secundárias, que depois foram registradas em “Gerindo o Currículo de Alfabetização (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996), um incidente em particular deflagrou nossa invenção de um quadro teórico de interação de alfabetização que distingue quatro quadrantes de mediação entre professor e aluno:

Um dos nossos alunos-alvo decide que o trecho de escrita que está realizando exige uma consulta com o professor. É uma lição de inglês e o professor está ocupado atendendo em outro lugar. Dois pesquisadores estão na sala. A classe do 7º ano (de idade 11-12 anos) foram observados por dois dias e já começaram a se familiarizar com os observadores. Vendo-se o foco de atenção da câmera de vídeo, o aluno parece entender que um diálogo silencioso já está acontecendo entre o operador de câmara / pesquisador e ele, então ele se levanta e começa uma conversa com este adulto (Reed). O observador supostamente independente foi recolocado como um potencial professor ou assistente: uma zona de

desenvolvimento próximo está sendo aberta. Talvez o adulto devesse ter se retirado da zona, dizendo que o menino fosse embora, mas o adulto é um professor de inglês com anos de experiência em sala de aula e a objetividade da pesquisa cai por terra. (REED, 2006b, p. 42).

Olhei para a escrita do menino sobre um item de notícia de televisão e vi imediatamente que não tinha qualquer pontuação ou parágrafos, então eu sugeri que ele desenhasse uma linha a lápis em torno da notícia real e a separasse do preâmbulo. Então, eu o convidei para começar a identificar os limites das sentenças em sua escrita e ensaiei com ele os marcadores tradicionais de início / fim de limite de frase em inglês - a letra maiúscula e o ponto final. Então, mandei ele de volta para sua mesa para marcar alguns limites em seu texto. Logo que o menino se sentou, seu professor tornou-se disponível e por isso o menino pediu que o professor visse seu texto. O professor corrigiu sistematicamente com caneta vermelha todos os erros de ortografia e pontuação no início da escrita.

Claramente, dois movimentos completamente diferentes tiveram lugar aqui, sendo que a diferença é que um professor usa uma estratégia em que o aluno pode agir e dá ao aluno a oportunidade de aplicar a estratégia, enquanto o outro professor fecha o potencial do aluno para expandir sua aprendizagem.

Este incidente em particular, e todo o trabalho analítico que se seguiu, a fim de propor e descrever os diferentes modos de mediação entre professores e alunos (ver WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996), continuou a me incomodar - agindo assim como um ruído e provocando a necessidade de algum movimento duplo como reflexo - muito tempo depois que o livro foi publicado. O problema era que, embora tivéssemos identificado um modo particular de mediação em que professores e alunos compartilhavam a compreensão de como as convenções e práticas de letramento funcionam, que denominamos alfabetização dialógica, sua incidência nas interações pedagógicas era ocasional. Além disso, como um estilo de pedagogia, esse estilo de mediação era relativamente pouco praticado e desconsiderado - nem os professores nem os alunos o reconheciam como um estilo. Isso me fez considerar a forma como as práticas se consagram em regras nas salas de aula. Meu duplo movimento como um professor-

-educador-pesquisador foi sugerir que as regras de que os professores e os alunos devem atender explicitamente ao comportamento de ensino e aprendizagem - as regras da atividade conjunta.

Na maioria das salas de aula há regras de uma forma ou outra, mas elas raramente explicam como a aprendizagem acontece. Em vez disso, elas explicam o que a instituição exige como um comportamento aceitável, a fim de que a aprendizagem tenha início: não falar quando o professor está falando; trazer o equipamento certo para a aula; não brigar ou falar palavrão; não comer durante as aulas - e assim por diante. Essas regras oferecem aos professores e alunos pouca orientação quando se trata de se orientar para a natureza da aprendizagem por meio da interação com os outros, por isso não é de estranhar que as mudanças na qualidade da interação sejam altamente contestada por alguns alunos - eles não estão conscientes da natureza do ensino e da aprendizagem por meio da interação, de modo que eles tratam as medidas disciplinares tomadas pelos professores como avaliação injusta com base no exercício de força bruta, em vez de explicação dialógica.

Sem um quadro explícito que oriente a todos em relação às convenções de ensino e de aprendizagem, alunos que contestam medidas disciplinares estão certos ao fazê-lo assim uma vez que eles sabem que estão operando contra as convenções normativas, mas eles não sabem o que essas convenções são. Não saber o que significam as regras que se está quebrando, torna muito difícil escolher ou ser persuadido a reorientar seu próprio comportamento. (REED, 1999, p. 10)¹⁰.

Eu desenvolvi novas estruturas que tentaram expandir os modos de operar os quadrantes (referidos anteriormente) (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996) em convenções de mediação que poderiam ser discutidas e praticadas (Reed, 1999). No entanto, eu não quero repeti-las agora, mas re-apresentar algumas das ideias sintetizadas em relação à minha reflexão sobre o movimento duplo como um movimento pedagógico.

¹⁰ Esse artigo foi publicado em danês, por isso as páginas citadas aqui correspondem ao original em inglês, não publicado. Para obter uma cópia em inglês, contate-me no endereço Malcolm.Reed@bris.ac.uk.

O que empodera um movimento pedagógico tem a ver com a qualidade da resposta em qualquer engajamento entre as pessoas. O negativismo expressa que um estado de ser e de compreender em uma dessas pessoas ainda não está presente, não ainda fixado nos determinantes do problema, não ainda certo do sentido de si que fará o problema avançar, e não ainda capaz de perceber o que fazer e o que experimentar. Um movimento duplo vai tentar reproduzir-se retroativamente em um reflexo sobre o problema expresso no negativismo e revelar os objetos inerentes do ser e compreender como tendo potencial para a ação. Em seguida, vai ajudar a motivar a ação por meio da atividade conjunta que dá suporte para a atividade individual dentro do contexto. Se o movimento não tenta isso, então provavelmente não será um movimento duplo porque não se obtém nenhum reflexo sobre o problema ou o negativismo expresso.

Repare que eu concordo com a atenção de Radzikhovskii (1987) ao engajamento entre as pessoas, por isso estou deliberadamente evitando as palavras-status “professor” e “aluno” por razões que se tornarão claras. A pessoa a quem o problema envolve pode atuar de várias maneiras:

1. apoiar um movimento que traz o problema ainda não finalizado para o presente e abre nele algumas portas,
2. colonizar um movimento ao resolver o problema e esperar que o método de solução seja imitado,
3. moralizar em um movimento que julga o problema em termos de certo ou errado,
4. abdicar passando o problema para outra pessoa,
5. negar o problema e, assim, ignorá-lo.

Todas as ações que descrevi podem ser observadas em qualquer contexto de atividade, não apenas nas escolas. Somente o primeiro é um movimento duplo, uma vez que apenas o movimento de apoio reconfigura o que é problemático e age reciprocamente para iniciar, com a pessoa que está experimentando o problema, uma atividade que é projetada para permitir que ela redesenhe a sua experiência por meio da experiência potencialmente bem-sucedida.

As diferentes qualidades de ação fundamentam minha convicção de que ser um “professor” e ser um “aprendiz” não tem nada a ver com quem é o adulto ou quem é o profissional qualificado e tem tudo a ver com quem alinha a sua relação com um outro de uma maneira que seja adaptativa de experiência e construtiva de capacidade de agir (REED, 1999). Aprender e ensinar é uma troca de ação dentro do trabalho da atividade conjunta.

A citação a seguir captura como eu estava pensando sobre esse trabalho de capacidade de agir em termos de sala de aula:

No emaranhado de demandas concorrentes em uma aula de escrita, interações um a um consomem muito tempo. Em um cenário em que um professor serve vinte e cinco ou mais alunos, necessidades individuais não são respondidas. Responder formativa e dialogicamente aos escritos dos alunos é um objetivo difícil. O problema nodal é a personificação singular da agência do especialista centrada em uma pessoa, geralmente o adulto na sala. Precisamos considerar estratégias que distribuam a ação. Interações dos alunos uns com os outros têm tanto potencial dinâmico como aquelas entre o professor e o grupo ou a classe toda. As questões importantes são aquelas que os aprendizes aprendem a fazer uns aos outros e a si mesmos, pois é aí e nesse momento que a capacidade de agir é empoderada (Brown & Palincsar, 1989). Isso desenvolve a apropriação do que é adequado precisar. (REED, 2004, p. 32).

Neste trabalho de 2004 e naquele que se seguiu, em 2005, os meus objetos de pesquisa (aqueles objetos do mundo social que eu estava explorando) não eram mais observações de interações em sala de aula, mas exemplos tirados de uma coleção de textos escritos dos meus alunos que eu fotocopiei em toda a década de 1980. Eu estava interessado nas qualidades de resposta exigidas por vários escritos, particularmente quando meus alunos tinham ido a fundo em suas diferentes heranças culturais, escrevendo em dialeto.

A conexão com o negativismo nesses escritos precisa de articulação mais clara aqui do que eu conseguia fazer naquele momento. A questão é de negativismo cultural, já que eu estava ciente de que meus alunos possuíam recursos linguísticos e culturais que o ensino regular tende a ignorar ou ativamente negar, uma vez que a exigência era (e ainda é) que a escrita do idioma inglês reflita a norma escrita padrão do inglês e que a literatura

estudada para exame seja a literatura inglesa clássica. Eu estava trabalhando em um ambiente predominantemente multicultural em que os alunos não podiam se apropriar do que eles precisavam para desenvolver a partir desses recursos normativos em suas próprias “línguas”, em suas próprias identidades¹¹. Portanto, o negativismo que os alunos experimentavam às vezes tinha a ver com os limites monoculturais e restrições que eram colocadas em seu potencial para expressar capacidade de agir a partir de posições e perspectivas diversas.

Eu via que meus alunos produziam textos com muito mais propósito e animação quando eu encontrava maneiras de desconstruir o negativismo cultural, envolvendo a literatura e tarefas de escrita que deliberadamente empoderavam e posicionavam o inglês fora do padrão ao lado inglês padrão, quando, por exemplo, um personagem usa seu próprio idioma por meio da fala direta em uma história ou peça de teatro, que podíamos explorar em textos literários e também produzir como nossos próprios escritos em sala de aula e em trabalhos de casa. Eu digo “nosso” porque eu escrevia muitas vezes ao lado de meus alunos fazendo as mesmas tarefas.

Nessa época, década de 1980, eu estava bem ciente de que este duplo movimento em relação ao negativismo cultural produzia bons resultados pedagógicos em termos de produtos escritos. Vinte anos mais tarde, quando eu estava escrevendo sobre estes produtos (Reed, 2004, 2005), um influente educador britânico sugeria que os estagiários precisam se apropriar de sua versão da pedagogia dialógica, que parecia afirmar a relevância de Vygotsky e Bakhtin sem realmente explicá-la: um caso clássico de colonização da teoria. Eu também estava irritado com o fato de que essa pedagogia estivesse sendo proposta como nova, quando eu sabia que havia uma longa tradição de seu uso na educação britânica e em outras partes do mundo que antecederiam minha carreira e tinha sido bastante comentada em minha própria educação como professor (FREIRE, 1974; BRITTON, BURGESS, MARTIN, MCLEOD & ROSEN, 1975). Você pode dizer que fui despertado por um negativismo e precisava fazer um movimento para compreendê-lo. Eu estava começando a ler Bakhtin (1986) ao lado de

¹¹ Veja excerto de Reed, 2012, abaixo neste artigo, do significado em termos de corpo, linguagem e herança cultural na ideia de “língua”.

Vygotsky (1978, 1986) e a destrinchar a diferença de movimentos pedagógicos entre o que é “dialético”, “dialogado” e “dialógico”:

Quero argumentar que uma pedagogia dialógica de alfabetização constitui um pouco mais do que uma abertura professoral para o engajamento no diálogo com os alunos, o que eu chamaria meramente dialogada. A pedagogia dialogada enfatiza a forma linguística de diálogo; a pedagogia dialógica enfatiza a relação comunicativa que capacita atos de diálogo.

Talvez eu deva explicar essa diferença em termos da relação professor-aluno. Em uma relação dialética, o professor e o aluno são percebidos em uma tensão de oposição que busca resolução ou síntese por meio da discussão. Em uma relação dialogada abordam sua diferença dialética por meio de formas de diálogo que tentam resolver diferenças. Em uma relação dialógica, professor e aluno reconhecem que a diferença é produtiva e distinguem um ponto de vista de outro - o diálogo existe por causa da diferença. Falar e ouvir o outro sintetiza a relação respeitando diferença. Como professor, eu não sou o mesmo que meus alunos, e eu nunca serei o mesmo que eles; nosso relacionamento está fundado sobre a diferença. A pedagogia dialógica age com respeito em relação a aprender com a diferença. (REED, 2005, p. 88)

A questão que quero afirmar aqui é que essa diferença é produtiva na prática pedagógica se nós pudermos trabalhar seu potencial como enunciado - não por meio de um diálogo necessariamente, mas como um ato dialógico em que a experiência de diferença do aluno e os meios de expressão dessa experiência são respeitados, tendo, assim, uma prerrogativa de ação. O professor está sendo ensinado pela experiência do aluno e se torna um aprendiz; o aluno ensina o professor que ele ou ela (aluno) precisa. Eis aqui um *paso doble* no agir pedagógico: uma dança e um drama de movimentos duplos.

Numa outra situação, entre 2003 e 2006, fui convidado para trabalhar com o pessoal de uma escola secundária de Londres durante uma semana a cada ano com o propósito expresso de ajudar os professores em uma variedade de disciplinas escolares para explorar as práticas interativas de seu ensino. Eu trabalhei dentro de suas aulas, olhando especificamente para interações em sala de aula e tentando entender os diferentes movimentos que os alunos estavam fazendo. Eu me interessei por situações de negativismo em que os alunos não fazem o que o professor solicita.

Em 2006, eu levei um gravador de vídeo e o coloquei no canto da sala de aula. Durante uma aula (a segunda de uma série de três), eu observei os alunos representando uma gama de estratégias de negação enquanto o professor aguardava que todos prestassem atenção e ouvissem as instruções da tarefa. Os alunos jogaram o jogo de espera de forma brilhante, encontrando todos os tipos de desvios, de tal forma que a tarefa acabou sendo iniciada e interrompida periodicamente até o ponto em que alguns alunos estavam apenas começando enquanto outros estavam terminando. Eu pedi para ensinar a próxima fase da tarefa. O movimento pedagógico que fiz foi não aguardar que os alunos aderissem a um estado impossível de atenção tranquila para colocar no quadro as instruções da tarefa, porque isso não iria acontecer independentemente do tempo que eu aguardasse. Eu comecei distribuindo a atividade, rapidamente me movendo pela sala de aula discutindo o que fazer e verificando que pequenos grupos estivessem escutando e seguindo, retomando várias vezes para verificar se eles estavam se envolvendo e, em seguida, empenhados na tarefa. Então eu comecei a avançar com eles, compartilhando o próximo movimento, muitas vezes, chamando a atenção de alunos específicos para o que os outros estavam fazendo. Este é um método de distribuição de ação por meio da distribuição de atividade:

Em oposição a tentar colocar os alunos na rota atividade, o professor pretende envolver a atividade em torno dos alunos por meio da distribuição de ação - por ativação de atividade. Esta é uma estratégia baseada na partilha e no empoderamento da agência, em que ensinar-aprender é uma atividade mediada e cooperativa de incursões práticas e apoiadas em direção ao saber e pode-fazer dos processos científicos e semióticos. Distribuir ação significa fazer incursões reais para alinhar as instruções de tarefas com as ações de cada aluno. [...] Este estilo distributivo de gerenciamento de tarefas permite que o professor (agora o pesquisador) e os alunos se envolvam em situações rápidas, pontuais e personalizadas de conversa, apoio, acompanhamento, controle de expectativas e distribuição de elogios. Alunos não são tratados como separados do coletivo, mas como subordinados ainda que ativos dentro da atividade coletiva. (REED, 2008, p. 202-203).

Meu movimento duplo em termos de pesquisa é propor que toda atividade social em sala de aula reflita aprendizagem. Comportamentos são

atividade intrinsecamente social. O que é tradicionalmente considerado fora da tarefa ou comportamento de negação é, portanto, aprendizagem e aponta e abre novos caminhos para a aprendizagem. Meu argumento passou a ser pensar que quando os alunos agem contra a lição do professor, eles estão se apropriando de algum poder de ação do professor e empregando-o para sinalizar a sua versão preferida de atividade. Essa apropriação é um ato de promoção da ação por meio de um plano. Então, aqui estou começando a pensar o negativismo como atividade promotora de ação com um plano intencional.

Se a expressão de negativismo é intencional e promotora de ação, então um movimento pedagógico que se desdobra para atrás retroativamente para abrir espaço para explorar a significação do negativismo deve invocá-lo – convocá-lo e trazê-lo para o presente imediato e perguntar o que, nesse mundo social, que ele está fazendo. Eu costumava fazer isso como professor do ensino secundário, quando uma lição estava indo mal e o comportamento ia além da minha compreensão. Eu dava uma lição de casa ou iniciava a próxima lição pedindo a todos que, sem se identificar, refletissem por escrito sobre o que havia dado errado, por que havia dado errado e o que devíamos fazer a respeito. Então, eu sintetizava as reflexões e apresentava para eles o que nós tínhamos pensado e como pensávamos que devíamos avançar de forma construtiva. Esta foi sempre uma poderosa invocação de ação coletiva.

Eu escrevi sobre este movimento em um conto, publicado em uma revista acadêmica (REED, 2012). A forma de história curta me permite aproveitar a experiência anterior e interpretá-la, no que eu tenho chamado (REED, 2011) de prática de etnografia ficcional. O professor no excerto seguinte é uma versão fictícia de mim mesmo. Para mostrar o quão pouco o professor fala, as suas palavras são marcadas em *itálico*. No momento em que uma crise se constituiu na aula, o professor convida à reflexão e, conseqüentemente, a atitude enfurecida decai:

“Então, o que está acontecendo agora?” O professor pergunta, em voz baixa.

“Você perdeu o controle da aula – isso é o que está acontecendo, para dizer a verdade, senhor!”

“Achei que nós devia estar estudando literatura inglesa! Pensei que nós ia estar começando um texto desta aula, não conversando todo esse lixo sobre fábulas e outras coisas ... “

“POR QUE VOCÊ TODOS SIMPLEMENTE NÃO TIRAM O TIME?”

“*Obrigado, Wai-Hung*”, diz o professor.

“Bem, isso me deixa puto, senhor - a mesma velha porcaria, todos os dias. Metade da classe, na verdade, tenta ter uma conversa adulta e a outra metade fica aí sentada ... procurando problemas!”

“É, mas o senhor nunca faz nada quando se vai longe demais - isso é tudo o que estamos dizendo. Como com Terry ... “

“VÊ SE CRESCE!”

“Não comece também, Tasha! Em todo caso - você não é um deles, você deve ser um de nós. “

“Eu não pertenco a ninguém. Eu poderia ficar com você, mas eu não tenho que fazer o que vocês todos dizem. De qualquer forma, estou cansada de agir sempre no negativo o tempo todo. Poderíamos deixar a escola no prazo de dois anos, de modo que devíamos estar agindo mais como com idade suficiente para cuidar de nós mesmos. “

“Podemos continuar com a lição agora, senhor? Quero dizer, podemos?”

“Mas ele está nos fazendo uma pergunta - o que está acontecendo bem agora? Tipo analisar o que está acontecendo. Entre nós.”

“É, mas Wai-Hung, isso não é inglês, isto não é o que é nós deveríamos estar fazendo!”

“Mas isso é o que nós deveríamos estar fazendo! Falando sobre coisas que tem a ver com inglês. Ter uma opinião. “

“Por que não podemos assistir a um filme ou algo assim – O que é tão especial sobre conversar, de qualquer modo? Isso é tão velho e chato. O senhor deveria usar mais a lousa interativa como outros professores fazem “.

“A Tasha tem razão, vocês ainda são crianças. Tipo sua vida é alguma espécie de programa de TV e “tudo o que você tem a fazer é criticar ou mudar de canal quando você está entediado. Você espera que o professor o mantenha entretido e que o alimente com o que você tem que pensar! E assim que alguém te desafia a movimentar sua mente e produzir, você fica de mau humor como se sua mãe lhe pedisse para fazer seu próprio chá ou algo assim “.

“É - nós somos os produtores nessa classe – você todos são consumidores. Vocês deviam pagar por nossas opiniões - o fruto do nosso trabalho - nós somos os trabalhadores por aqui e todos vocês são simplesmente redundantes! “

“Discurso, cara - discurso de verdade.”

“Eu não estou dizendo nada diferente de Charmaine ou Tasha ou Wai-Hung. As palavras funcionam exatamente como as mãos. “

“Você devia aprender a ficar quieto, Devon – tudo o que você esperto está tentando é passar a lábua no senhor. Mostrando o quanto você ama inglês ... “

“Isso não é apenas sobre inglês - trata-se de ideias. Você não diz nada porque você não pode ser incomodado para pensar. Tudo o que você deseja é copiar as respostas do quadro, ou ouvir-nos e usar as nossas ideias como se fossem suas...” (REED, 2012, p. 146-147¹²)

Tais situações não são limitadas a adolescentes. Uma semana atrás, eu estava dando uma aula de doutorado sobre métodos de pesquisa ao longo de três dias e certo negativismo direto sobre o desenho como um método de coleta de dados em pesquisa visual foi expresso depois que tínhamos experimentado gravar não verbalmente uma visita a uma instalação de arte no museu da cidade do outro lado da rua do meu local de trabalho. Eu me vi fazendo exatamente o mesmo que o professor faz no ex-certo acima. Houve uma grande discussão sobre a significação dos dados, e eu me mantive fora da conversa na maior parte do tempo, exceto para apontar o problema. No retorno pós-ensino, a maioria dos participantes referiu-se a esse incidente como fundamental na expansão de sua compreensão dos dados. A pessoa que tinha expressado o maior negativismo ainda estava irritada com o duplo movimento que eu tinha feito. Eu ainda estou pensando sobre a significação desta raiva.

E recentemente, voltei a uma escola secundária durante uma semana, para estabelecer uma nova relação em pesquisa baseada na sala de aula, que eu espero ampliar ao longo do próximo ano letivo. Meu propósito expresso é observar o negativismo. Durante a semana, uma sala que eu devia observar começou comigo no papel do professor, porque o professor tinha ficado retido por um problema de trânsito no caminho para o trabalho. A dificuldade que eu tive em criar qualquer interesse para iniciar a lição foi tremenda - a minha agência contou muito pouco. O professor chegou depois de cinco minutos e nós concordamos em continuar a aula juntos. Após cerca de vinte minutos durante os quais lentamente eu fui incluído um pouco mais pelos jovens como alguém que poderia ter algo a oferecer, eu estava dramatizando uma passagem chave projetada na lousa interativa sobre a peça que eles estavam estudando, convocando diferentes

¹² Fiz uma pequena alteração ao original publicado para deixar claro quando o professor fala.

peças a tomar diferentes posições críticas. A classe parecia estar comigo - parecíamos estar envolvidos em um discurso compartilhado. Então, bem no meio da atividade, uma jovem iniciou uma conversa em voz alta sobre algo que não tinha nada a ver com a lição com sua amiga distante dela uns três metros, completamente alheia a mim. Parei completamente, olhei para ela e disse: “Que diabos você acha que está fazendo?” Ela me ignorou. Todo mundo estava assistindo. Fiquei olhando para ela. Ela disse: “Eu não estou fazendo nada”, e olhou para a amiga, que riu alto. Eu disse: “Você está sendo inoportuna - é isso o que você está fazendo, vocês duas. Isso é simplesmente inoportuno”. Muitos da classe demonstraram sua concordância. As duas meninas pararam de conversar e pareciam envergonhadas. A aula continuou. Do meu ponto de vista, a aprendizagem continua sempre.

CONCLUSÃO

Se negativismo tem um plano e é intencional por parte da pessoa que o expressa, então, ele oferece uma abertura potencial para um movimento duplo, porque podemos voltar e refletir sobre essa intenção e esse plano. Negativismo de si mesmo se reflete na atividade imediata em seu contexto e expressa uma posição e uma perspectiva: um enunciado está se abrindo. A pessoa que expressa negativismo tem uma história de ser posicionado no contexto dessa atividade, instituição e cultura; com essa história de ser vem uma história de sentir. O negativismo expressa o sentimento do ser social.

Em uma situação pedagógica, o enunciado que está se manifestando como um ato de negativismo pode refletir sobre o professor, porque o professor é historicamente e, de fato, constituído na maioria dos contextos escolares como a pessoa que empodera a capacidade de agir. Um poder de agir está sendo reivindicado da pessoa que acredita-se ter o maior poder de conceder a ação. No entanto, o negativismo não necessariamente significa que o professor é o problema; em vez disso, coloca o professor como o potencial solucionador do problema. O que está sendo enunciado como negativismo é uma abertura, mesmo que possa ser expresso em termos de causa e censura. O que está sendo enunciado é também, ao mesmo tempo, concebido e expresso como uma abertura potencial para os outros no

ambiente imediato e pode ser que algumas dessas pessoas sejam a causa do problema, ou pode não ser. A abertura é uma porta potencial na enunciação e no ser.

Existem muitos movimentos pedagógicos feitos em qualquer sala de aula e precisamos estudá-los. Eu só descrevi alguns sobre os quais tenho pensado, com base na minha própria experiência, observação e reflexão. É possível que alguns dos movimentos que descrevi possam ser movimentos duplos nos quais eles mantenham o enunciado específico aberto para exploração coletiva e pessoal por meio da reflexão sobre o que está acontecendo no mundo social. Alguns problemas parecem mudar e se tornar mais superáveis quando o potencial é liberado por meio de movimentos pedagógicos destinados a cultivar posições ativas e vozes que nos permitem trabalhar juntos em nossa compreensão. Permanece o caso de que o que nós aprendemos a fazer por nós mesmos deve primeiro estar disponível para nós a partir do nosso mundo social imediato. Permanece o caso de que tal disponibilidade não é suficiente simplesmente como uma oportunidade e precisa de ajuda para ser apropriada e praticada e experienciada e enunciada e narrada de forma tão bem sucedida que possamos recuperar aquele entendimento. Nós mais precisamos de ajuda para sentir o caminho a seguir quando tempos escuros caem sobre nossas vidas.

O poeta checo, Miroslav Holub (1923-1998), fez um poema que eu tenho gostado de ensinar durante toda a minha vida de ensino. Ele é chamado, “The Door” (HOLUB, 1987, p. 46). Começa:

“Vá e abra a porta.”

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *The Aesthetics of Verbal Creativity*. Moscow: Iskusstvo, 1979.
- BAKHTIN, M. M. *Speech Genres & Other Late Essays* C. Emerson & M. Holquist (Ed.), V. W. McGee (Trans). Austin: University of Texas Press, 1986.
- BLUNDEN, A. *Vygotsky's unfinished theory of child development*. Marxists Internet Archives. 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/vygotsky-on-development.pdf>>. Access: June 25, 2014.

- BOZHOVICH, L. I. The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.47, n.4, p.59–86, 2009.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A. & ROSEN, H. *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan, 1975.
- CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.; MILLER, S. (Ed.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.
- DERRIDA, J. Signature event context. In: KAMUF, J. (Ed.). *A Derrida Reader: Between the blinds*. New York: Columbia University Press, 1991. p.82-109.
- FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward, 1974.
- HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines*, v.1, n.1, p.21-34, 2004.
- HEDEGAARD, M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, v.19, n.2, p.127-138, 2012.
- HEDEGAARD, M. & CHAIKLIN, S. *Radical-Local Teaching and Learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D.; CAIN, C. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- HOLUB, M. *The Fly*. E. Osers, G. Theiner, I. & J. Milner (Trans). Newcastle upon Tyne: Bloodaxe Books, 1987.
- LURIA, A. R. *The Nature of Human Conflicts, Or Emotion, Conflict and Will: an objective study of disorganization and control of human behavior*. Trans and Ed. W. Horsley Gantt. New York: Grove Press, [1932] 1960.
- ONDAATJE, M. *The Cat's Table*. London: Jonathan Cape, 2011.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v.1, p.117-175, 1984.
- PENNAC, D. *School Blues*. Trans. S. Ardizzone. London: MacLehose Press, 2010.
- PODDIAKOV, A. N. Coping with problems created by others: directions of development. *Culture & Psychology*, v.11, n.2, p. 227–40, 2005.
- RADZIKHOVSKY, L. A. Activity: Structure, genesis, and unit of analysis. *Soviet Psychology*, v.25, n.4, p.82-98, 1987.

- RATNER, C. Prologue. In: RIEBER, W. (Ed). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5: Child Psychology* R. M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998. p.v-xv.
- REED, M. Sound and system. In: TCHUDI, S. N. (Ed). *English Teachers at Work: ideas and strategies from five countries*. New Jersey: Boynton/Cook, 1986. p.195-200.
- REED, M. Læring gennem interaktion (Learning through interaction). In: CECCHIN, D.; SANDER, E. (Ed.). *Liv & Læring*. Copenhagen: BUPL, 1999. p.138-157.
- REED, M. Write or wrong? A sociocultural approach to schooled writing. *English in Education*, v.38, n.1, p.19-36, 2004.
- REED, M. Strong language: the purpose of dialogue in the development of writing. *Changing English*, v.12, n.1, p.85-102, 2005.
- REED, M. A perplexed story. *Changing English*, v.13, n.2, p.197-209, 2006a.
- REED, M. *Voices in Everything: a collection of published research into literacy and learning through interaction*. Thesis (PhD) - University of Bristol, 2006b.
- REED, M. Distributing agency by developing classroom activity. *Educational Review*, v.60, n.2, p.187-207, 2008.
- REED, M. Somewhere between what is and what if: fictionalisation and ethnographic inquiry. *Changing English*, v.18, n.1, p.31-43, 2011.
- REED, M. Thorns on my tongue. *Changing English*, v.19, n.2, p.133-153, 2012.
- ROBBINS, D. Guest editor's introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.42, n.4, p.3-6, 2004.
- VARENNE, H.; MCDERMOTT, R. *Successful Failure: the school America builds*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *Collected Works*. v. 3. Moscow: Pedagogika, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. A. Kozulin (Ed.). Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *Psikhologiya Iskusstva* [Psychology of Art] M. G. Yaroshevsky (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5: Child Psychology*
R. W. RIEBER (Ed.), M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998.

WEBSTER, A.; BEVERIDGE, M.; REED, M. *Managing the Literacy Curriculum: how schools can become communities of readers and writers*. London: Routledge, 1996.

YAROSHEVSKY, M. G. *Lev Vygotsky*, (Outstanding Soviet Psychologists). Moscow: Progress Publishers, 1989.